

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 38

Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska

Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet

(English Summary)

Anna Lindholm



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: Multilingual students' Swedish reading comprehension: Reading strategies and reading development in middle school

SWEDISH TITLE: Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet

LANGUAGE: Swedish and English (English summary)

AUTHOR: Anna Lindholm

Abstract

The overall aim of this thesis is to highlight the significance of reading strategies in developing multilingual middle-school students' Swedish reading comprehension. Reading strategies are considered from teaching, reading development and individual perspectives, and this compilation thesis comprises an introductory chapter and three articles. The three empirical studies are based on material collected at a school where around 95% of the students are multilingual. Overall, a Mixed Methods Research (MMR) approach was taken. The first substudy focuses on the teaching of reading strategies in three different subjects through observations of two multilingual classrooms as well as teacher interviews. The second substudy examines students' reading development over two years, and its relation to their self-reported use of reading strategies. The third substudy investigates the reading comprehension of eight multilingual students and their reflections on the use of reading strategies. The studied teachers have been inspired by the Reciprocal Teaching model, but the results indicate that these strategies (summarizing, predicting, clarifying, and questioning) are not always the ones students need in their own reading. In individual reading situations, students successfully tackled the vocabulary problems that arose when they read subject content by rereading sentences or paragraphs or drawing on their existing knowledge. Nevertheless, some students experienced difficulties comprehending the overall text content.

KEYWORDS: multilingual students, Swedish reading comprehension, reading strategies, middle school, strategy instruction, reading development, school-related texts, metacognition.

© Anna Lindholm, 2019

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket
Box 200
405 30 Göteborg

OMSLAGSBILD: Andreas Lind

PORTRÄTTBILD: Mimmi Lindholm

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-74-5

LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/60056>

SÄTTNING: Sven Lindström

TRYCKNING: BrandFactory Sverige AB, 2019

Förord

Kan knappt förstå att jag nu nått slutet på denna avhandlingsresa. Arbetet har varit roligt, utmanande, stimulerande, krävande och lärorikt. Det finns många personer som stöttat mig på vägen och som jag vill rikta ett tack till.

Huvudpersonerna i avhandlingen är de lärare och elever som har ställt upp under flera års tid. Rektorn på den medverkande skolan var uppmuntrande och gav mig tillträde först och främst. Arbetslaget tog emot mig med öppna armar och jag har särskilt arbetslagsledaren att tacka för den goda samordningen vid mina besök. De tre ämneslärarna lät mig observera deras undervisning och har frikostigt delat med sig av sina erfarenheter. Eleverna har låtit sig testas och observeras av mig och vissa har även ställt upp på att låta sig intervjuas av mig. Ett stort tack till er alla för er medverkan!

Ett varmt och innerligt tack vill jag också rikta till mina handledare: Lise Iversen Kulbrandstad, Michael Tengberg och Anna Hannesdottir. Lise, du har varit en fantastisk huvudhandledare. Ditt lugn, engagemang och din enorma kunskap har fått mig att känna mig trygg under avhandlingsarbetet. Michael, du har varit biträdande handledare och är den enda av handledarna som har varit med på hela resan. Din vetenskapliga blick och din uppriktighet har bidragit till att utveckla mina kunskaper under forskarutbildningen. Tack för det! Anna, du kom in lite senare i mitt avhandlingsarbete. Stort tack för värdefulla språkliga kommentarer. Tack också till Anna Lyngfelt som var huvudhandledare i en initial fas av avhandlingsarbetet.

Tack Caroline Liberg för konstruktiva kommentarer på slutseminariet. Ett stort tack till Sven Lindström som verkligen varit tillmötesgående i samband med sättningen av manus. Tack också till Linda Sjöström för att du hjälpt till att reda ut administrativa oklarheter som uppstått. Tack till Ann Dyrman och

Inga-Lill Nilsson för värdefull hjälp i slutskedet med referenshanteringsprogram och referenslistor. Tack också till redaktören Barbro Wallgren Hemlin för noggrann genomläsning av manus. Tack Andreas Lind för en fin omslagsbild. Tack Mimmi Lindholm för porträttbilden och tack Zhino för att du ville vara med på omslagsbilden!

Kollegor är viktigt att ha och jag har haft förmånen att ha sådana både i Karlstad och Göteborg. På hemmaplan vid Karlstads universitet (Kau) har jag haft ett gott stöd i mina svenska som andraspråks-kollegor: Birgitta Ljung Egeland, Carina Gårdfeldt, Kristina Wikberg, Maria Dahlberg, Pernilla Olsson, Stina Lindgren och Tobias Hübinette. Ett särskilt tack vill jag rikta till Birgitta Ljung Egeland och Susanne Duek för er vänskap och ert stöd – i alla lägen! Tack också till Camilla Grönvall Fransson, Kristina Wikberg, Maria Dahlberg, Pia Sundqvist och Tobias Hübinette och för värdefull korrekturläsning. Tack till doktorandkollegorna på institutionen i Karlstad som har funnits där för ett kort samtal i fikarummet eller några uppmuntrande ord. Camilla, du och jag har ju följts åt både som doktorander i Göteborg och som adjunkter i Karlstad. Det har varit skönt att dela dubbellivet med någon som förstår. Tack för det! Roland Andersson, din omtanke är svårslagen – resorb, energidryck och choklad har du försett mig med under de heta somrardagarna 2018 och inte minst många goda skratt. Det har underlättat i arbetet. Tack till Jenny Uddling för en rolig och intensiv skrivarvecka i Grekland. Det får vi göra om!

På ISA (institutet för svenska som andraspråk) har det alltid funnits kloka personer att rådfråga eller bara att prata med, ingen nämnd och ingen glömd. Tack alla! Tack rumskompis Anki Randahl för din härliga energi och dina goda råd. Doktorandkollegorna på institutionen i Göteborg är fantastiska. Jag har alltid känt mig välkommen och inkluderad, trots att jag inte varit närvarande mer än sporadiskt vissa perioder. Stort tack för det!. Ett särskilt tack till dig Anna Winlund för trevlig samvaro på kurser, synpunkter på texter och kloka råd i allmänhet.

Tack till Centrum för språk- och litteraturredaktik (CSL) som tillsammans med Institutionen för språk, litteratur och interkultur (ISLI) har finansierat denna forskarutbildning för mig i svenska som andraspråk. Och tack till Göteborgs universitet som möjliggjorde detta genom samarbete med Kau. CSL och Kau har även finansierat deltagande i konferenser – såväl nationella som internationella. Tack för det!

Som tur är finns det vänner som ser till att man får något annat att tänka på en stund. Tack för att ni finns och gör livet lite roligare! Ett särskilt tack går till familjen Samuelsson som låtit mig bo på ”trean” när jag varit i Göteborg. Med er som extrafamilj har bortavaron från min egen familj känts lättare. Musik är en viktig pusselbit i mitt liv och har varit en nödvändig ventil i avhandlings-

arbetet. Tack alla begåvade människor som jag får möjlighet att sjunga och musicera med.

Slutligen vill jag tacka dem som betyder mest för mig – min familj. Tack mamma, farmor och storebror Nicko för att ni alltid finns där och stöttar. Fredrik, din energi och positiva inställning till allt ger mig styrka varje dag. Tack för ditt osvikliga stöd! Anton och Mimmi, ni är mina solstrålar och mitt allt.

Karlstad den 11 april 2019

Anna Lindholm

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Läsförståelse och flerspråkiga elever	1
1.2 Lässtrategier i svensk skola	3
1.3 Syfte och frågeställningar	4
1.4 Centrala termer och begrepp	5
1.4.1 Flerspråkig	5
1.4.2 Förstaspråk och modersmål	6
1.4.3 Andraspråk	6
1.4.4 Lässtrategier	6
1.5 Användning av termer och begrepp i artiklarna och kappan	7
1.6 Avhandlingens disposition	7
2. Teoretiska perspektiv	9
2.1 Teorier om läsförståelse	9
2.1.1 Teorier och modeller	9
2.1.2 Teoretiska perspektiv på läsning och utveckling av läsförståelse	10
2.1.3 RAND Reading Study Groups läsförståelsemodell	11
2.1.3.1 Läsaren	13
2.1.3.2 Texten	14
2.1.3.3 Aktiviteten	14
2.1.3.4 Sociokulturell kontext	15
2.1.4 Kognitiva perspektiv	15
2.1.4.1 Deklarativ och procedural kunskap samt villkorskunskap	17
2.1.4.2 Metakognition	17
2.1.5 Sociokulturella perspektiv	18
2.2 Läsning på ett andraspråk	20
2.2.1 Första- och andraspråkets roll vid utveckling av läsförståelse på ett andraspråk	20

2.2.2	The Literacy Engagement Framework (LEF)	22
2.2.3	Kompensatorisk modell för andraspråkläsning	24
2.3	Lässtrategier	24
2.3.1	Definitioner av lässtrategier	24
2.3.2	Klassificering av lässtrategier	26
2.3.2.1	Kognitiva, metakognitiva och sociala/affektiva strategier	26
2.3.2.2	Globala strategier, problemlösningstrategier och stödstrategier	26
2.3.2.3	Allmänna och ämnesspecifika lässtrategier	27
2.3.3	Strategier och färdigheter	29
2.4	Avhandlingens teoretiska förankring	30
3.	Tidigare forskning	33
3.1	Lässtrategiforskningens framväxt och utveckling	33
3.2	Undervisningsmodeller för strategiundervisning	35
3.3	Grundstrategier i Reciprocal Teaching	36
3.4	Studier om andraspråkslevers läsförståelse i nordisk kontext	37
3.4.1	Förståelse av lärobokstexter och utveckling av ämneskunskaper	37
3.4.2	Elevens läsutveckling	39
3.4.3	Interventionsstudier och lästest	41
3.5	Studier om andraspråkslever och lässtrategier i utomnordisk kontext	42
3.5.1	Effektiva lässtrategier	43
3.5.2	Lässtrategiundervisning	44
3.5.3	Lässtrategiundervisning och läsutveckling kopplat till motivation och engagemang	46
3.5.4	Användning av lässtrategier	48
3.5.4.1	Samband mellan läsförståelse och lässtrategier	48
3.5.4.2	Lässtrategier och metakognition	50
3.6	Sammanfattning	51
4.	Metod	53
4.1	Mixed methods research	53
4.1.1	Flerfasdesign	54
4.1.2	Integrering av metoder	56
4.2	Urval och informanter	58
4.2.1	Skolan och kontexten	59
4.2.2	Informanterna	61
4.2.2.1	Lärarna	61
4.2.2.2	Eleverna	61
4.2.3	Texterna	63
4.3	Data och datainsamling	65
4.3.1	Kvalitativa data (fas 1)	65
4.3.2	Kvalitativa data (fas 3)	66
4.3.3	Kvantitativa data (fas 2)	67
4.3.3.1	Läsförståelsetestet	68
4.3.3.2	Enkäterna	69
4.4	Analys	70
4.4.1	Analytisk process med kvalitativa data	70
4.4.2	Analytisk process med kvantitativa data	71

4.5 Forskningens trovärdighet	72
4.5.1 Reliabilitet	72
4.5.2 Validitet	73
4.5.3 Generaliserbarhet (extern validitet)	76
4.5.4 Etiska överväganden	77
4.5.5 Metodologiska utmaningar och överväganden	78
5. Sammanfattning av artiklar	81
5.1 Artikelskrivningsprocessen	81
5.2 Artikel I: Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet	82
5.2.1 Kontext för artikel I	82
5.2.2 Sammanfattning av huvudresultat i artikel I	83
5.2.3 Reflektioner över artikel I	84
5.3 Artikel II: The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use	86
5.3.1 Samförfattarskap	86
5.3.2 Sammanfattning av huvudresultat i artikel II	86
5.4 Artikel III: Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier	88
6. Diskussion	91
6.1 Undervisningsperspektiv	91
6.1.1 Lässtrategiundervisning och flerspråkiga elever	92
6.1.2 Ämnesspecifik läsning på mellanstadiet	94
6.2 Läsutvecklingsperspektiv	94
6.2.1 Utveckling av läsförståelse på mellanstadiet	95
6.2.2 Lässtrategianvändning och läsförståelse	97
6.3 Individperspektiv	98
6.3.1 Elevernas repertoar av lässtrategier	99
6.3.2 Användning av lässtrategier	100
6.4 Avhandlingens bidrag	103
6.5 Didaktiska implikationer	104
6.6 Framtida forskning	105
Summary	107
Referenser	119
Ingående artiklar	135
I Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet	137
II The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use	163
III Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier	193

Bilagor	
Bilaga 1. Observationsschema	223
Bilaga 2. Intervjuguide med lärare	225
Bilaga 3. Enkät I	227
Bilaga 4. Enkät II	231
Bilaga 5. Intervjuguide elever	233
Bilaga 6. Samtyckesblankett 1	235
Bilaga 7. Samtyckesblankett 2	237

Tabeller

TABELL 4:1. <i>Översikt av avhandlingens delstudier</i>	57
TABELL 4:2. <i>Översikt av kvalitativa data (fas 1)</i>	66
TABELL 4:3. <i>Översikt av kvalitativa data (fas 3)</i>	67
TABELL 4:4. <i>Översikt av kvantitativa data (fas 2)</i>	69
TABELL 4:5. <i>Översikt av det kvalitativa analysarbetet</i>	71

Figurer

FIGUR 2:1. <i>RAND Reading Study Groups läsförståelsemodell (2002:12)</i>	13
FIGUR 2:2. <i>The Literacy Engagement Framework (Cummins 2016)</i>	23
FIGUR 4:1. <i>Studiens flerfasdesign</i>	55

1. Inledning

Denna avhandling handlar om flerspråkiga mellanstadieelevers läsförståelse på svenska. Hur dessa elever utvecklar sin läsförståelse och vilken roll lässtrategier har i denna utveckling är avhandlingens huvudsakliga fokus. Lässtrategier har visats vara betydelsefulla för elevers utveckling av läsförståelse. På vilka sätt de kan ha betydelse för flerspråkiga elever vet vi dock mindre om. Vi vet heller inte hur strategiundervisning tar sig uttryck i klassrum, där ett flertal av eleverna talar andra språk än svenska hemma. Behöver undervisningen eventuellt anpassas utifrån de flerspråkiga elevernas förutsättningar och behov, och hur hanterar lärare i så fall det? Detta är några av utgångspunkterna för föreliggande avhandling som utgörs av en kappa samt tre artiklar. I detta inledande kapitel beskrivs bakgrunden till studien (1.1 och 1.2). Syfte och frågeställningar presenteras i 1.3 och centrala termer och begrepp i 1.4. Hur termer och begrepp används i artiklarna respektive i kappan beskrivs i 1.5 och slutligen redovisas avhandlingens disposition (1.6).

1.1 Läsförståelse och flerspråkiga elever

Att utveckla läsförståelse på ett andraspråk är både mer krävande och utmanande än att utveckla läsförståelse på ett förstaspråk. Skolan har därför en mycket viktig uppgift när det gäller att ge elever god undervisning, så att dessa kan utvecklas till självständiga och strategiska läsare. På mellanstadiet brukar texterna som används vara både längre och mer språkligt och innehållsmässigt avancerade än de texter eleverna mött tidigare i skolan (jämför *the fourth grade slump* Chall et al. 1990). I arbetet med att använda läsning som ett verktyg

för att inhämta kunskaper upplever vissa elever svårigheter. För flerspråkiga elever kan övergången till mellanstadiet upplevas än mer utmanande. Många har inte alltid hunnit utveckla den djupare språkförståelse på andraspråket som krävs för att på egen hand ta till sig innehållet i de texter som används i skolan (Cummins 2000). I processen med att utveckla strategisk läskompetens handlar det bl.a. om att vara medveten om sin egen inläring. Vissa elever utvecklar god läsförmåga implicit, dvs. genom att läsa en mängd olika texter och genom att arbeta med dem på olika sätt. För de elever vars läsutveckling går långsamt eller för elever som kämpar med sin läsförståelse kan en explicit undervisning vara till stor hjälp. Undervisning som lär ut hur lässtrategier kan användas för att främja förståelse kan vara särskilt viktig för flerspråkiga elever som läser lärobokstexter på svenska, eftersom strategierna till viss del kan kompensera för en ännu ej helt utvecklad språkförmåga.

Internationella undersökningar såsom Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) och Programme for International Student Assessment (PISA) visar att det finns stora klyftor i läsförståelse mellan infödda elever med två svenskfödda föräldrar och elever med utländsk bakgrund (Skolverket 2012, 2016, 2017b). Elever med utländsk bakgrund brukar delas in i första generationens (födda utomlands) och andra generationens (födda i Sverige) invandrare (OECD 2016:245). Av första generationens invandrare klarar 61 % inte av att nå grundläggande färdigheter i matematik, läsförståelse och naturvetenskap i senaste PISA-undersökningen. Motsvarande siffra för andra generationens invandrare är 43 % och de enspråkigt svenska eleverna 24 % (Cerna et al. 2019:4). De senaste PIRLS- och PISA-rapporterna visar att en stor andel elever med utländsk bakgrund finns i gruppen lågpresterande (Skolverket 2016, 2017b). Klyftan mellan denna grupp och lågpresterande infödda svenska elever är en av de största i både EU och OECD i PISA 2015 (Skolverket 2016). De stora klyftorna utreds vidare i den rapport som OECD har gjort på uppdrag av regeringen, där de granskat flerspråkiga elevers skolsituation och måluppfyllelse (Cerna et al. 2019).

I denna avhandling, som gjorts på en mellanstadieskola där majoriteten av eleverna är flerspråkiga, studeras elevers vägar till läsförståelse ur olika perspektiv. Som titeln anger handlar studien både om lässtrategier och läsutveckling. Lässtrategier är ett centralt tema och ingår på olika sätt i de tre artiklar som utgör en del av avhandlingen. Lässtrategier studeras i en undervisningskontext och ur ett individperspektiv. Vidare utforskas hur lässtrategianvändning kan relateras till elevers läsförståelse på svenska. Utvecklingsperspektivet synliggörs bland annat i lärares undervisning, eftersom arbete med lässtrategier syftar till att utveckla och förbättra elevers läsförståelse. Utvecklingsperspektivet finns också representerat genom att utveckling av läsförståelse studeras över tid.

1.2 Lässtrategier i svensk skola

Arbete med läsförståelse har fått stor uppmärksamhet i Sverige, inte minst sedan Läroplanen för grundskolan, Lgr 11, infördes. Där betonas arbete med läsförståelse och lässtrategier i alla årskurser, vilket inte varit så tydligt framskrivet i tidigare styrdokument (Skolverket 2011). I kursplanernas centrala innehåll i svenska och svenska som andraspråk för årskurserna 4–6 beskrivs att elever ska kunna använda lässtrategier ”för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både det uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket 2011:224). Lässtrategier definieras i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som andraspråk som ”de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten” (Skolverket 2017a:13). Vad som åsyftas med dessa konkreta sätt eller vad läsaren gör exemplifieras inte ytterligare. Vidare beskrivs att texter som finns på nätet eller i sociala medier kräver andra strategier än texter tryckta på papper, vilket inte heller förklaras. Skolverkets definition och beskrivning av lässtrategier är sålunda relativt vag.

I och med att resultaten i läsförståelse under en period sjönk i Sverige (mellan år 2000 och 2015), enligt internationella mätningar (se t.ex. Skolverket 2016, 2017b), har arbete med läsförståelse och lässtrategier betonats. Denna förändring har bland annat gjorts mot bakgrund av forskning som visat att användning av lässtrategier påverkar elevers läsförståelse positivt (se t.ex. Block & Duffy 2008, Davis 2010, Rosenshine & Meister 1994). I tidigare PIRLS-undersökningar (gjorda 2006 och 2011) har det uppmärksammats att lärare i Sverige inte undervisar om lässtrategier i lika stor utsträckning som lärare i andra länder gör (Gabrielsen 2013, Skolverket 2012). De nordiska länderna uppvisade liknande mönster när det gäller strategiundervisning och jämfört med andra PIRLS-länder låg siffrorna generellt under genomsnittet. Svenska lärare rapporterar att de sällan använder strategier som att *redogöra för författarens perspektiv eller avsikt* (12 %), *beskriva texters stil och uppbyggnad* (19 %) och *jämföra det de har läst med sådant de har läst tidigare* (27 %). Jämförande siffror för övriga PIRLS-länder var mellan 60 och 70 % vad gäller dessa tre strategier (Gabrielsen 2013:189). Som framgår av PIRLS 2016 har en ökning av lässtrategiundervisning skett i Sverige jämfört med 2011. Trots ökningen ligger Sverige ändå under genomsnittet för EU- och OECD-länderna när det gäller just regelbunden undervisning om lässtrategier (Skolverket 2017b:53f.). Detta betyder att det fortfarande finns möjligheter för lärare att utveckla sin läsundervisning. Det vi inte vet är vad som är specifikt för lässtrategiundervisning med flerspråkiga elever. Behöver elever med en annan språklig bakgrund andra typer av strategier eller en annan typ av lässtrategiundervisning? Använder de

ens lässtrategier när de läser texter på svenska på egen hand eller förstår de innehållet ändå?

Regeringen har gjort stora satsningar på att förbättra undervisning i såväl läsning som skrivning i och med *Läsllyftet* som startade 2015. Läsllyftet är en nationell kompetensutvecklingsinsats som riktar sig till förskollärare, övrig personal på förskolan, lärare i förskoleklass samt till lärare i alla ämnen i såväl grundskola som gymnasieskola och gymnasiesärskola. Även skolbibliotekarier inkluderas i satsningen. Läsllyftet baseras på ett kollegialt lärande. Handedare har utbildats för att leda och organisera deltagarnas diskussioner. Flera lärosäten och forskare har varit inblandade i arbetet med att skriva olika moduler på uppdrag av Skolverket och modulerna finns tillgängliga för alla på Skolverkets webbplats (Skolverket 2019). Genom dessa satsningar har lärare fått utvecklade kunskaper om bland annat lässtrategier och undervisningsmodeller för att utveckla läsförståelse. Olika undervisningsmodeller för lässtrategiarbete används i skolor idag men det saknas forskning om hur dessa implementeras. Den här studien kan därmed bidra med ny kunskap om hur flerspråkiga elevers läsförståelse på mellanstadiet kan främjas.

1.3 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingen är att belysa lässtrategiers betydelse för utveckling av flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Detta görs genom att utforska lässtrategier i ett undervisnings-, läsutvecklings- och individperspektiv. Tre övergripande frågeställningar har formulerats för att konkretisera syftet:

1. Hur bedrivs lässtrategiundervisning i flerspråkiga mellanstadielklasser?
2. På vilka sätt utvecklas flerspråkiga elevers läsförståelse under mellanstadietiden och hur relaterar läsförståelse till elevers användning av lässtrategier?
3. Vilka utmaningar möter flerspråkiga mellanstadiel elever under läsningen av ämnestexter och hur reflekterar de över sin lässtrategianvändning?

Avhandlingen är uppbyggd av tre faser (delstudier). Dessa representerar också de tre ingående artiklarna (artikel I–III). I respektive artikel samt i kapitel 5 (sammanfattning av artiklarna) redogörs för de specifika frågeställningar som besvaras i respektive artikel. I fas 1 studeras lässtrategiundervisning i tre olika

ämnen genom dels klassrumsobservationer i två flerspråkiga klasser, dels intervjuer med lärare. Fas 2 studerar flerspråkiga elevers läsutveckling under två år samt dess relation till elevers självrapporterade användning av lässtrategier. Elevernas läsförståelse har mätts med hjälp av ett lästest, som genomförts vid tre tillfällen. I samband med insamlingen av det sista lästestet gjordes också en enkät där eleverna fick rapportera i vilken utsträckning de använder lässtrategier. Fas 3 undersöker de utmaningar som flerspråkiga mellanstadieelever möter under läsningen av ämnestexter samt hur de hanterar dessa. Hur eleverna reflekterar över sin lässtrategianvändning utforskas också i denna fas. Datamaterialet i fas 3 har samlats in genom individuella intervjusamtal med åtta flerspråkiga mellanstadieelever.

1.4 Centrala termer och begrepp

1.4.1 Flerspråkig

I en nordisk kontext används allt oftare begreppet *flerspråkig*, i stället för att omtala elever som invandrarelever, andraspråkselever eller tvåspråkiga elever. Det är också *flerspråkig* som jag använder när jag syftar på studiens informanter. Jag utgår från en definition av flerspråkig som innebär att individer ”i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk” (Axelsson et al. 2005:8). Två av eleverna som ingår i den första delstudien har svenska som sitt enda förstaspråk. Övriga informanter är flerspråkiga och av dessa är ca 50 % födda i Sverige och ca 50 % födda utomlands. Vissa av eleverna ser svenska som ett av sina modersmål och många ser svenska som sitt starkaste språk, vilket också pekar på svårigheten med att använda termer som förstaspråk och andraspråk. Loenheim (2019) bekräftar detta i sin avhandling där hon kategoriserar informanter utifrån deras självrapporterade svar om modersmål och språkanvändning. Tvetydiga uppgifter förekommer i Loenheims material där informanter t.ex. anger att de har svenska som sitt enda modersmål. I andra bakgrundsfrågor framkommer dock att informanternas föräldrar har andra modersmål än svenska som används i familjen, och som informanterna uppger att de behärskar (Loenheim 2019:93).

Det väsentliga i föreliggande avhandling är inte vilket språk informanterna definierar som sitt starkaste eller vilket språk de ser som sitt/sina modersmål, utan det faktum att de just använder flera språk dagligen. Dock är det inte informanternas flerspråkighet som är i fokus utan hur dessa elever utvecklar läsförståelse på svenska.

1.4.2 Förstaspråk och modersmål

Det eller de språk som ett barn lär sig först eller tidigt under uppväxten av sina föräldrar brukar kallas *modersmål*, *förstaspråk* eller *L1*. Termen *modersmål* är dock problematisk då det i flerspråkiga kontexter kan vara svårt att avgöra vilket språk som avses (Axelsson & Magnusson 2012:302f.). Skutnabb-Kangas (1981:26) beskriver fyra kriterier som modersmål kan definieras utifrån: *ursprung* (språk man lärt sig först), *kompetens* (språk man kan bäst), *funktion* (språk man använder mest) och *identifikation* (språk man identifierar sig med). Beroende på vilket kriterium man utgår från kan svaren variera. I samband med att jag ställer frågor till eleverna har jag undvikit just termen *modersmål* och i stället använt kriterierna som Skutnabb-Kangas (1981) definierar.

1.4.3 Andraspråk

Såväl i Sverige som internationellt varierar terminologin när det gäller att beskriva individer som använder flera språk i sin vardag. Hammarberg (2014) konstaterar att begreppen är problematiska då de kan tolkas och användas på olika sätt. Ett språk som lärs in efter att inläring av ett (eller flera) modersmål har påbörjats, och i en miljö där språket talas, brukar enligt Abrahamsson (2009:13) definieras som ett *andraspråk* (L2). Alla språk som lärs in efter modersmålet brukar betecknas andraspråk om det inte finns en särskild anledning att skilja ett andraspråk (L2) från ett *tredjespråk* (L3). En annan distinktion som ofta görs handlar om *andraspråk* och *främmandespråk*. Till skillnad från ett andraspråk som lärs in i en miljö där språket är majoritetsspråk, är ett främmandespråk ett språk som lärs in i en miljö där språket inte används som majoritetsspråk i det land man bor (Abrahamsson 2009:14). I internationell forskning inbegriper L2-begreppet ofta såväl främmandespråks- som andraspråkstudier.

1.4.4 Lässtrategier

Lässtrategier står i förgrunden för avhandlingen, då deras betydelse för flerspråkiga elevers läsförståelse undersöks på olika sätt. I internationell forskning används också *förståelsestrategier* (comprehension strategies) som benämning på de strategier som främjar förståelse (se närmare 3.5.1). I avhandlingen görs ingen åtskillnad på *lässtrategier* och (*läs*)*förståelsestrategier*. Den definition av lässtrategier som jag utgår från är:

L2 reading strategies are teachable, dynamic thoughts and behaviors that learners consciously select and employ in specific contexts to improve their self-regulated, autonomous L2 reading development for effective task performance and long-term proficiency. (Oxford 2017:272)

I Oxfords definition ses *lässtrategier* som tankar och handlingar som inlärare medvetet använder för att förbättra den egna förståelsen. Av definitionen framgår också att lässtrategier kan undervisas om, att kontexten har betydelse och att syftet med strategier såväl är kortsiktigt som långsiktigt. En utförligare redogörelse för definitioner och klassificering av *lässtrategier* följer i 2.3.

1.5 Användning av termer och begrepp i artiklarna och kappan

I artikel I och III, som är skrivna på svenska för en nordisk målgrupp i första hand, används *flerspråkig* enligt definitionen i 1.4.1, när jag refererar till informanterna som ingår i min studie. När jag återger engelskspråkig forskning används *andraspråk*, som motsvarighet till *L2* och *förstaspråk* eller *modersmål* som motsvarighet till det engelska *L1*-termen. Artikel II som är skriven på engelska vänder sig till en internationell målgrupp. I den används *L2*, när jag refererar till informanterna som ingår. *Första* och *andra generationens invandrare* används också eftersom födelseland är en av variablerna som undersöks.

1.6 Avhandlingens disposition

Avhandlingen omfattar sju kapitel. I kapitel 2 beskrivs avhandlingens teoretiska perspektiv, vilka inkluderar teorier om läsförståelse och lässtrategier samt hur läsförståelse utvecklas på ett andraspråk. Kapitel 3 presenterar tidigare forskning, såväl i nordisk som utomnordisk kontext, som har innehållslig relevans för föreliggande studie. I kapitel 4 redogörs för den metodologiska ansatsen. Även information om genomförande, deltagare, data, analys samt forskningens trovärdighet ges i det kapitlet. Kapitel 5 sammanfattar de tre artiklarna, med betoning på respektive artikels främsta resultat. I kapitel 5 finns även processen med artikelskrivandet beskriven. I avhandlingens sista kapitel (kapitel 6), diskuteras artiklarnas resultat i förhållande till varandra och i relation till avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar.

2. Teoretiska perspektiv

I det här kapitlet redogör jag för teoretiska perspektiv, relevanta för min studie. Syftet med avhandlingen är att belysa lässtrategiers betydelse för utveckling av flerspråkiga elevers läsförståelse på andraspråket. För att kunna uppfylla studiens syfte som inbegriper både undervisnings-, läsutvecklings- och individperspektiv är teorier om utveckling och undervisning i läsförståelse nödvändiga. Eftersom flerspråkiga informanter är i fokus är teorier om hur läsförståelse utvecklas på ett andraspråk centrala. Inledningsvis beskriver jag teorier om läsförståelse (2.1) och därefter utreds vad som är specifikt när läsförståelse utvecklas på ett andraspråk (2.2). Sedan redogör jag för lässtrategier som teoretiskt koncept samt hur lässtrategier relaterar till utveckling av läsförståelse (2.3). I 2.4 redogörs för avhandlingens teoretiska förankring.

2.1 Teorier om läsförståelse

2.1.1 Teorier och modeller

I avhandlingen används ett flertal teorier och modeller, varför dessa två begrepp först reds ut. Flera forskare har uppmärksammat att distinktionen mellan *teorier* och *modeller* inte alltid tydliggörs inom olika vetenskapliga discipliner (se t.ex. Giere 2004, Kulbrandstad 1998:52, Randen 2013:26ff., VanPatten & Williams 2015). VanPatten & Williams (2015:2) framhåller att teorier har två huvudsyften. För det första bör en teori kunna redogöra för eller förklara de fenomen som studeras. För det andra bör en teori också kunna förutsäga

vad som kommer att hända i en liknande situation utifrån specifika villkor. En teori som uppfyller ovan nämnda syften brukar dessutom kunna ”unify a series of generalizations about the world or unify a series of observations about the world” (ibid.). En modell beskriver processer av ett fenomen eller hur olika delar av ett fenomen kan interagera med varandra. Enligt VanPatten & Williams (2015) behöver en modell inte förklara *varför* något sker utan kan fokusera på *hur*. Giere (2004) menar att modeller operationaliserar dessa teorier samt kombinationer av dem. VanPatten & Williams (2015) betonar vikten av att skilja mellan *teorier* och *modeller* i forskning. Inom forskningsfältet *second language acquisition* (SLA) och läsforskning använder forskare ofta båda termerna utan att skilja dem tydligt åt (Kulbrandstad 1998:52f., VanPatten & Williams 2015). I Pearson & Cervetti (2015) historiska genomgång av läsförståelseforskning, som följer i 2.1.2, skriver de inledningsvis att de analyserar tre centrala faktorer i förståelseprocessen, text läsare och kontext ”through a simple visual model. This trio of factors has been used by reading theorists for over a century to account for the degree of readers’ comprehension achievement” (2015:1). I denna avhandling används en liknande modell som grundar sig på både kognitiva och sociokulturella teorier (se 2.1.3).

2.1.2 Teoretiska perspektiv på läsning och utveckling av läsförståelse

Pearson och Cervetti (2015) beskriver hur synen på läsförståelse har förändrats under de senaste 50 åren och vilka teoretiska perspektiv som varit dominerande under olika perioder och haft inflytande över forskning såväl som policydokument och utbildning. Författarna illustrerar förändringen genom modeller där text, läsare och kontext är mer eller mindre centrala. Fram till och med ca 1965 ses texten vara central för förståelse. Det då dominerande teoretiska perspektivet var influerat av behaviorismen, som för övrigt dominerade hela det psykologiska fältet (Pearson & Cervetti 2015:2). Ett antagande som fanns under den här tiden var att meningen finns i texten. Det är sedan upp till läsaren att få tag i den, med hjälp av textens visuella drag, bl.a. bokstäverna. Under 1970- och 80-talen får läsaren en central roll och kognitiv psykologi blir då det teoretiska perspektiv som är mest framträdande. Läsprocessen är i fokus och teorier om vilka andra processer som har betydelse för att skapa förståelse utvecklas. Schemateorin betonar exempelvis att läsares tidigare kunskaper och erfarenheter har stor betydelse och påverkar tolkningen av texter. Lässtrategiforskning utvecklas också under den här perioden och Palincsar & Brown (1984) introducerar undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching* (RT), som sedan dess har varit betydelsefull (Pearson & Cervetti 2015). Palincsar &

Brown (1984) hävdar att användning av lässtrategier kan hjälpa läsare att förstå en text. Dessutom bidrar strategianvändningen till att läsare utvecklar sin metakognitiva förmåga, dvs. att de blir medvetna om och kan övervaka sitt eget lärande och tänkande (se vidare 2.1.3.2).

Kontexten står i centrum från mitten av 1980-talet och framåt. Pearson och Cervetti (2015) betonar emellertid att dessa gränsdragningar i tid är svåra att göra och att de tenderar att förenkla vissa teories ursprung och inflytande. Särskilt tydligt blir det under den här tidsepoken menar de, eftersom kontextens betydelse framhölls även före 1985. Kognitiv psykologi, sociokulturell teori liksom Bakhtins dialogteori var tongivande under 1980- och 90-talet, då läsning ansågs äga rum i specifika situerade situationer. Under 2000-talet har synen på läsförståelse nyanserats och modeller där såväl text, läsare som kontext är lika viktiga har presenterats (Pearson & Cervetti, 2015). En inflytelserik sådan modell är den som utvecklats av RAND Reading Study Group (2002), till vilken jag återkommer i nästa avsnitt. En annan inflytelserik modell är den så kallade *resursmodellen* (The Four Resources Model). Den beskriver fyra praktiker: den *kodknäckande*, den *textdeltagande*, den *textanvändande* samt den *kritiska och granskande* praktiken, vilka alla är nödvändiga och samverkar i förståelseprocessen (Freebody & Luke 1990, Luke & Freebody 1999). Pearson & Cervetti (2015) menar att styrkan i resursmodellen är dess flexibilitet, som understryker att alla resurser bör användas i undervisning:

There is no one right way to understand either a single text or text in general; all of the stances in the the Four Resources Model have a place in meaning making during reading and, therefore, in the curriculum designed to help students make sense of texts. (Pearson & Cervetti 2015:19)

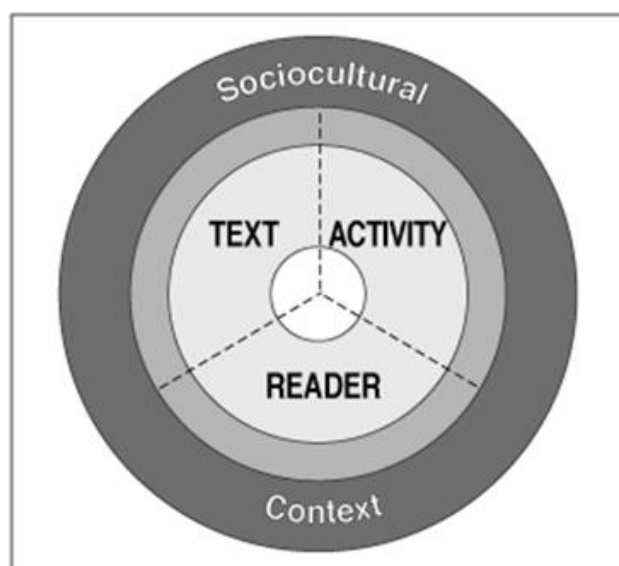
Läsförståelse kan definieras olika beroende på hur man ser på själva läsakten. I ett kognitivt perspektiv är läsförståelse ett resultat av själva läsakten och man kan studera en elevs läsförståelse genom att den gör någonting med själva läsningen, t.ex. svarar på frågor eller återberättar sin förståelse av en text (Prater 2008:610). I ett sociokulturellt perspektiv ses läsning som en social praktik och i denna är den sociokulturella kontexten och tidigare erfarenheter av vikt när läsförståelse ska studeras. I modellen som presenteras i 2.1.3 betonas både kognitiva och sociokulturella utgångspunkter för att förklara förhållandet mellan läsning och utveckling av läsförståelse.

2.1.3 RAND Reading Study Groups läsförståelsemodell

Teoretiska utgångspunkter vad gäller läsförståelse beskrivs utifrån en modell, som utvecklats av en expertgrupp av forskare med specialkompetens inom läs-

förståelse, nämligen RAND Reading Study Group (RRSG) (2002). Modellen används ofta för att beskriva och konceptualisera läsförståelse. RRSG fick 1999 i uppgift av utbildningsdepartementet i USA att formulera ett forskningsprogram med särskilt fokus på att utveckla god läsförståelseundervisning. Andraspråkselever nämns uttryckligen i rapporten och RRSG anser att forskning saknas om hur undervisning, däribland undervisning i lässtrategier, bör utformas för just den elevgruppen. Läsförståelse definieras enligt forskarna som "the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (RAND Reading Study Group 2002:11). Läsaren ses således som en aktiv meningsskapare i denna process som kräver både engagemang och interaktion. Definitionen av RRSG är den jag utgår från i min studie. RAND-modellen innehåller elementen: läsaren, texten och aktiviteten. Hur de olika elementen relaterar till varandra visas i figur 2:1. Läsaren, texten och aktiviteten är omgivna av en sociokulturell kontext som interagerar med de olika delarna i modellen i själva läsprocessen. Jämfört med tidigare modeller enligt beskrivningen av Pearson och Cervetti (2015) är aktiviteten något nytt i RAND-modellen (se nedan).

I modellen finns också fyra cirklar som representerar olika dimensioner av läsförståelse: *grundläggande läsning* (basic reading), *grundläggande förståelse* (basic comprehension), *något utvecklad förståelse* (somewhat elaborated comprehension) och *mycket utvecklad förståelse* (highly elaborated comprehension). I den innersta cirkeln finns "basic reading processes that must be in place in order to access the text and form a mental representation of it" (Snow 2010:415). Dessa grundläggande läsprocesser handlar t.ex. om att identifiera ord, förstå ord och om det fonologiska korttidsminnet, dvs. förmågan att komma ihåg det man läser. Den andra cirkeln omfattar "core comprehension processes" (ibid.). I dessa förståelseprocesser inbegrips t.ex. inferensläsning, att kunna redogöra för ett händelseförlopp, att förstå implicita orsakssamband och textminne. I den tredje cirkeln beskrivs mer utvecklade förståelseprocesser där en djupare textförståelse är i fokus. Här återfinns bl.a. förståelsestrategier som främjar en mer utvecklad läsförståelse: *visualisera*, *konstruera frågor* och *göra kopplingar mellan texter*. Den yttre cirkeln innefattar "highly elaborated comprehension processes that overlap with disciplinary studies or deep learning from text" (s. 415). Dessa mycket utvecklade läsprocesser kan endast förväntas användas av läsare som har en mycket god och utvecklad ämnesspecifik läsförmåga med goda ämneskunskaper. Snow poängterar att det inte finns några exakta gränser mellan de olika cirkelarna och att modellen inte ska tolkas som att processen börjar i mitten och rör sig utåt. Utvecklingen av läsförståelse bör snarare ses som en böljande rörelse eller ett kontinuum. En viss lässituation kräver olika typer av läsprocesser och dessa är också beroende av läsaren, texten och aktiviteten (Snow 2010:416).



FIGUR 2.1. *RAND Reading Study Groups* läsförståelsemodell (2002:12).

2.1.3.1 Läsaren

När läsförståelse utvecklas hos individer finns det vissa förmågor och kunskaper som bildar utgångspunkter för läsningen. För det första har läsare kognitiva förmågor och i dessa innefattas bland annat minneskapacitet, uppmärksamhet, läsares förmåga att kunna läsa kritiskt och analytiskt samt göra inferenser (RAND Reading Study Group 2002:13). Med inferenser avses att tolka något som inte är direkt uttalat. För det andra är motivation något som kan påverka läsförståelse. I det inbegrips att läsare har ett syfte med läsningen, att de är intresserade av innehållet samt att de har en tilltro till sin egen förmåga att lösa en aktuell uppgift (self-efficacy). För det tredje är olika kunskaper och erfarenheter viktiga för läsförståelsen. Dels handlar det om tidigare ämneskunskaper och kunskap om förståelsestrategier, dels om språkliga färdigheter och kunskaper om språk och diskurs. Alla dessa ovan beskrivna färdigheter och förmågor är förstås olika hos läsare och de kan även variera hos en enskild individ, beroende på t.ex. vilken typ av text som läses och dess svårighetsgrad. Även vilken typ av undervisning som läsare är involverade i påverkar deras kognitiva och språkliga förmågor samt motivation (RAND Reading Study Group 2002:14). Likaså kan kunskaper och färdigheter ändras under läsningens gång. En läsare kan exempelvis öka sina ämneskunskaper eller språkliga kunskaper såsom läsflyt eller ordkunskap. Motivation kan också påverka läsarens upplevelse, antingen positivt eller negativt, beroende på om ämnet engagerar läsaren eller inte. Motivation och engagemang ingår i *The Literacy Engagement framework* (Cummins 2016), som används i artikel I och som presenteras senare.

2.1.3.2 Texten

En utmaning för skolan i dag är att hantera olika texter som har en stor variation när det gäller språk, innehåll och genrer. En texts egenskaper är något som påverkar elevers förståelse i stor utsträckning, vilket RRSg utreder. Språkliga aspekter som exempelvis ordförråd, meningsstruktur och meningslängd har betydelse för hur en text uppfattas. Vidare påverkar den egna bakgrundskunskapen, tidigare kunskaper i ämnet samt intresse huruvida en text uppfattas som lätt eller svår. Olika textgenrer som beskrivande, argumenterande eller förklarande texter presenterar information på olika sätt vilket kan vara en utmaning för elever. Texter kan också presentera information på olika sätt. Olika typer av utmaningar kan finnas i exempelvis lärobokstexter, reklamtexter, texter på nätet eller en hypertext som är kopplad till andra texter. Texter som enbart består av verbaltext kan uppfattas som svåra av yngre elever i skolan, där multimodala texter ofta används för att förtydliga information (RAND Reading Study Group 2002:24).

2.1.3.3 Aktiviteten

RRSG lägger särskild vikt vid undervisningskontexten när läsförståelse ska utvecklas. Aktiviteten i RAND-modellen innefattar ”purpose, operations and consequences” (RAND Reading Study Group 2002:15). Många elever läser inte texter förutom i klassrummet, vilket betyder att undervisningsituationen är de enda tillfällena då dessa elever läser. Det kan förekomma skillnader inom ramen för aktiviteten beroende på syftet med läsningen. Det kan vara antingen externt styrt (t.ex. genom att en skoluppgift ska göras) eller internt motiverat (t.ex. att en elev vill lära sig hur ett spel fungerar eller läsa för nöjes skull). ”When the teacher-imposed purpose is unclear to the learner, or in conflict with the learner’s purpose, comprehension may well be disrupted” (s. 26). Vilken typ av text som läses avgör också, tillsammans med syftet, på vilket sätt texten ska läsas. I undervisningen stöttas elevers förståelse genom att lärare använder ”various instructional techniques that support reading” (s. 26). Dessa tekniker, eller läsförståelsestrategier, kan exempelvis handla om att *aktivera bakgrundskunskap*, *göra inferenser* eller att *summera* en texts innehåll.

Resultatet av läsningen är slutligen också en del av aktiviteten. Beroende på syftet med läsningen kan resultatet exempelvis vara att ny kunskap har inhämtats. Dessutom kan läsning resultera i ett engagemang, om elever läser om sådant som de är intresserade av. Resultatet kan också innebära en konkret tillämpning av det som lästs – i form av att ett spel kan spelas eller att en bokhylla har monterats. ”Knowledge, application, and engagement can be viewed

as direct consequences of the reading activity” (RAND Reading Study Group 2002:16). Förutom att läsare kan ha läst något engagerande eller lärt sig något konkret under själva läsningen blir dessa kunskaper och erfarenheter också en del av den bakgrundskunskap som läsaren tar med sig inför kommande läsupplevelser.

Undervisningen har stor betydelse för hur läsarens färdigheter och förmågor utvecklas. Både Palincsar & Brown (1984:119) och RAND Reading Study Group (2002:13f.) framhäver att undervisning ska främja dels elevers förståelse av en specifik text, dels utveckla deras förmåga att bli medvetna läsare som kan övervaka sitt eget lärande och tänkande.

2.1.3.4 Sociokulturell kontext

Kopplat till aktiviteten och den läsundervisning som ofta sker i ett klassrum finns också en sociokulturell kontext som påverkar och interagerar med övriga delar i RAND-modellen (se figur 2:1). ”Children bring to their classrooms vastly varying capacities and understandings about reading, which are in turn influenced or in some cases determined, by their experiences in their homes and neighborhoods” (s.16). Skolor och klassrum speglar också skillnader som finns i det övriga samhället – såväl ekonomiska och sociala, som kulturella. Dessa sociokulturella skillnader måste därför noga beaktas i studier där elevers tillägnande av läsförståelse ska förstås och förklaras (s. 21). Det kan finnas stora skillnader i undervisningskvalitet och i måluppfyllelse mellan skolor. ”Reading comprehension, like instruction and learning, is inextricably linked to an affected by larger sociocultural contexts. Understanding the full complexity of reading comprehension requires acknowledging that it is a cognitive, linguistic, and cultural activity” (s. 28). Se vidare 2.1.4 om sociokulturella perspektiv.

2.1.4 Kognitiva perspektiv

Som RAND-modellen illustrerar är både kognitiva och sociokulturella teorier nödvändiga för att beskriva och förstå läsförståelsens komplexitet. Något som är gemensamt för alla kognitiva teorier är att de behandlar individens inre processer. Hur dessa processer sedan ska beskrivas och vad de innebär finns det däremot flera varianter av kognitiva teorier som redogör för (Kulbrandstad & Ryen 2018:28). Kognitiva teorier som beskriver den tidiga läsinläringen brukar utgå från två delprocesser i läsningen: *avkodning* och *förståelse* (Gough & Tunmer 1986). Båda dessa anses vara nödvändiga för att förståelse ska uppstå. Att automatisera avkodningsprocessen så att den sker utan större an-

strängning brukar betonas vid tidig läsinlärning. Om avkodningen är automatiserad kan de kognitiva resurserna i stället användas till att förstå den text som läses. Automatisering ses ofta som en nödvändig förutsättning för att förstå texter. Studier har dock visat att flerspråkiga elever kan förstå det de läser, trots vissa svårigheter med avkodningen (se t.ex. Kulbrandstad 1998). Ett viktigt begrepp från de kognitiva teorierna är också metakognition som beskrivs närmare i nästa avsnitt.

Föreliggande studie fokuserar elevers fortsatta läsutveckling och deras användning av lässtrategier. Detta fenomen utforskas med stöd i kognitiva informationsprocessningsteorier som härstammar från kognitiv psykologi. O'Malley & Chamots (1990) teori för att förklara hur andraspråksinlärares strategianvändning utvecklas baseras på Anderson (1983, 1985). Utgångspunkten för teorin är att andraspråksinlärares omvandlar en medveten *deklarativ kunskap* till en omedveten *procedural kunskap* genom att processa information i olika stadier. I O'Malley & Chamot (1990:25) definieras tre utvecklingsstadier: "the cognitive, associative, and autonomous stages". Hur kunskaper lagras i minnet är centralt i denna teori (1990:20ff.). I korttidsminnet, även kallat arbetsminnet, processas kunskaper initialt (det första stadiet). Detta har dock begränsad kapacitet, så för att kunna använda dessa kunskaper utan större ansträngning behöver de successivt överföras till långtidsminnet (det tredje stadiet). Överföring av kunskap från korttidsminne till långtidsminne sker genom en kontinuerlig repetition. I relation till hur kunskaperna lagras aktualiseras också *schemateorin* i modellen av O'Malley och Chamot. Våra tidigare erfarenheter och kunskaper utgör en utgångspunkt för hur information uppfattas och tolkas. I samband med att nya kunskaper inhämtas utökas således vårt kognitiva schema och detta kan ändras eller anpassas utifrån den nya kunskapen. När inferenser görs aktiveras olika scheman hos läsaren för att denna ska förstå innehållet i texten, även om det inte är direkt uttryckt: "The principal value of schemata is that they facilitate making inferences about concepts" (1990:23).

Oxford har vidareutvecklat O'Malley & Chamots modell något, främst genom att förtydliga terminologin. Hon beskriver hur andraspråksinlärares utvecklar sin strategianvändning och hon benämner de tre stadierna: "1. Declarative knowledge stage", "2. Associative stage" och "3. Procedural knowledge stage" (1990:174). När det gäller strategier som läsare använder för att förstå texter introducerade Paris et al. (1983) ett ramverk baserat på *deklarativ* och *procedural kunskap*. Paris och hans kollegor presenterar emellertid en ny kategori, *villkorskunskap*, förutom deklarativ och procedural kunskap.

2.1.4.1 Deklarativ och procedural kunskap samt villkorskunskap

Paris et al. (1983) definierar tre kategorier av metakognitiv kunskap som de benämner *deklarativ* (declarative) och *procedural* (procedural) kunskap samt *villkorskunskap* (conditional knowledge). Forskarna menar att dessa tre typer av kunskap är nödvändiga för att utvecklas till en strategisk läsare. Deklarativ kunskap är ”veta att”-kunskap om uppgifter och egna kognitiva förmågor. Exempelvis kan en läsare vara medveten om *att* en berättelse brukar introducera personer och miljö i första stycket. Vidare kan deklarativ kunskap även innefatta antaganden om de egna förmågorna samt om uppgifter som ska lösas (t.ex. ”läsning är roligt” eller ”jag är en långsam läsare”). Procedural kunskap är ”veta hur”-kunskap, dvs. kunskap om *hur* en uppgift ska utföras, exempelvis *hur* en läsare gör en summering, skumläser en text eller gör en förutsäggelse. Det finns en rad olika typer av strategiska handlingar (procedures) med varierande svårighetsgrad, som en läsare kan välja att använda beroende på syfte med läsningen. Dessa handlingar skiljer sig emellertid från procedural kunskap, som beskrivs som ”second order” (s. 303). Handlingarna åsyftar utförandet medan den procedurala kunskapen avser läsarens förståelse av de handlingar som gjorts. Procedural kunskap tillägnas ofta genom undervisning eller genom upprepad erfarenhet. För att utvecklas till en strategisk läsare räcker det emellertid inte med enbart deklarativ och procedural kunskap, menar forskarna. För att veta *när* och *varför* vissa specifika handlingar ska utföras krävs villkorskunskap (conditional knowledge) och det var denna kategori som Paris och hans kollegor introducerade. Villkorskunskap avser fånga en dimension av strategiskt lärande, som innebär att handlingar utförs avsiktligt, med motivation och med självkontroll. Det gäller således att avgöra när en strategi är nödvändig och vilken strategi som är lämplig för just det ändamålet. Att skumläsa en text kan vara lämpligt i vissa situationer men inte i alla. Att använda den strategin vid fel tillfälle och hoppa över betydelsefulla ord i texten, innebär att villkorskunskapen inte är fullt utvecklad än enligt Paris et al. (1983:304): ”An expert with full procedural knowledge could not adjust behaviour to changing task demands without conditional knowledge.”

2.1.4.2 Metakognition

Teorier om metakognition har sitt ursprung i kognitiva teorier och introducerades främst av Flavell i mitten av 1970-talet (Flavell 1976, 1979). Metakognition refererar till ”the knowledge and control we have of our own cognitive processes” (Baker 2002:77) och den anses ofta ha en stor betydelse för läsförståelse. Kunskapsdelen av metakognition innebär att kunna reflektera

över de kognitiva processerna, dvs. att ha kunskap om sig själv som inlärare, om själva uppgiften som ska utföras samt om strategianvändning (Baker & Brown 1984). Kontrolldelen handlar om att kunna självreglera (self-regulation) de kognitiva processerna, vilket inkluderar planering, uppföljning och utvärdering av desamma. När de egna handlingarna kontrolleras ingår också att hantera eventuella svårigheter som uppstår genom att välja lämpliga strategier (Baker 2002, Baker & Brown 1984). När det handlar om metakognitiv kontroll i läsning, brukar denna ofta refereras till som *comprehension monitoring* (Baker et al. 2015:72). Huruvida läsare kan övervaka och självreglera sin förståelse eller inte brukar skilja framgångsrika och mindre framgångsrika läsare åt. Läsare som kan övervaka sin förståelse är medvetna om när de förstår och inte. De utvärderar sin läsprocess kontinuerligt och de vet också hur de kan lösa eventuella problem som uppstår i läsningen genom att använda olika typer av strategier. Mindre framgångsrika läsare är inte alltid medvetna om sin förståelse. De kan också ha svårigheter med att självreglera de kognitiva processerna, vilket innebär att de inte vet hur de ska planera för läsningen eller hur de kan utvärdera sin läsprocess.

Utveckling av metakognitiva kunskaper relaterar, förutom till läskompetens, även till ålder. Barns metakognitiva kunskaper är begränsade, dvs. deras förmåga att övervaka och kontrollera de egna kognitiva processerna är inte fullt utvecklade i tidig ålder (Flavell 1979). Garner (1990) illustrerar exempelvis att unga läsare ofta läser en text från början till slut, utan anpassningar såsom t.ex. att läsa om eller att söka efter ledtrådar i texten. Baker (1984) belyser att särskilt yngre och svagare läsare har fokus på ordförståelse i stället för på textförståelse. Så länge eleverna i Bakers studie förstod orden i texten fortsatte de att läsa. Att de inte förstod textens sammanhang var de inte medvetna om, vilket därför ignoreras. När det gäller användningen av lässtrategier utvecklas denna i takt med att elever blir alltmer medvetna om sin inläring, sin läsning och de egna kognitiva förmågorna. Många strategier tillägnas i åldrarna sju till tretton men en mer regelbunden användning brukar förekomma från och med att eleverna är ungefär tio år (Paris et al. 1991).

2.1.5 Sociokulturella perspektiv

Utvecklingen av läsförståelse kan förstås utifrån den enskilde individens kognitiva processande men också som ett meningsskapande som ingår i ett större sammanhang, t.ex. i undervisningssituationer i klassrummet. Det finns olika inriktningar av sociokulturella teorier som kan användas för att studera olika inlärningsaspekter (Kulbrandstad & Ryen 2018:30). I min studie utgår jag från Vygotskijs sociokulturella perspektiv, och andra forskare som bygger på

hans inlärningsteori, i vilken det sociala samspelet anses ha en avgörande betydelse när en individ tillägnar sig kunskaper (se t.ex. Lantolf 2000, Säljö 2010, Vygotskij 1978, 2001). Tänkande, kommunikation och handlingar är situerade i en kontext och det blir således viktigt att förstå hur sammanhang och individuella handlingar är kopplade till varandra. Säljö menar att en grundtanke i det sociokulturella perspektivet är att sociokulturella resurser skapas genom kommunikation och att det är genom kommunikation som de förs vidare (2010:22).

Mediering beskriver processen där individen bemästrar något genom att använda sig av fysiska och intellektuella redskap, så kallade artefakter, för att förstå och tolka omvärlden (Lantolf 2000:17f., Säljö 2010:81f.). I min studie kan lässtrategierna förstås som sådana redskap. Vygotskij (1978, 2001) menar att lärande föregår utveckling, vilket innebär att inlärningen först initieras i interaktion med andra innan den kan övergå till en individuell kognitiv färdighet. I föreliggande studie undervisar lärarna om vad lässtrategier är och hur de kan användas. Detta betyder dock inte nödvändigtvis att dessa kunskaper utvecklas till individuella färdigheter hos eleverna. För att eleverna ska få kontroll över de egna mentala processerna krävs, som tidigare nämnts, att de kan kontrollera och övervaka den egna förståelsen (se 2.1.4.2). För att internalisering av kunskaper ska kunna ske är det av betydelse att språket som används befinner sig i elevernas *proximala utvecklingszon* (Lantolf, Thorne & Poehner 2015:212). Den proximala utvecklingszonen (zone of proximal development) beskrivs som:

the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. (Vygotskij 1978:86)

I interaktionen med en mer erfaren person kan elever således stöttas i sin inlärningsprocess. Begreppet *stöttning* (scaffolding) introducerades av Wood et al. (1976:90) som beskriver det som ”a process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts”. Detta innebär att läraren ger eleverna mycket stöd i början av inlärningsprocessen men att stödet successivt avtar när eleverna klarar mer på egen hand. Stöttning utgör en betydande del i *the Literacy Engagement Framework* (LEF), som presenteras i avsnitt 2.2.2. Detta ramverk förklarar hur stöttning särskilt betonas i flerspråkiga elevers utveckling av läs- och skrivförmåga. Ett betydelsefullt led i bland annat strategiundervisning är *modellering*, vilket innebär att en lärare tänker högt, visar och berättar hur en erfaren läsare tänker och gör i mötet med en text (Duke & Pearson 2002, Koda 2004). När läraren har demonstrerat t.ex. hur en viss typ av strategi kan användas,

uppmuntras elever att själva använda strategin på liknande sätt, med stöd av läraren. Allt eftersom eleverna blir säkrare på hur strategin ska användas, kan lärarens stöttning gradvis minska. Denna modell som utvecklats för strategiarbete kallas *Gradual release of responsibility* (Pearson & Gallagher 1983).

2.2 Läsning på ett andraspråk

Engelskspråkig forskning har konstaterat att det som identifierats som väsentligt för att utveckla läsförståelse för engelsktalande även är av vikt för inlärare av engelska (se t.ex. Fitzgerald 1995a, Shanahan & Beck 2006). Även om mycket av läsforskningen som rör förstaspråkläsare också är relevant för andraspråkläsare finns det skillnader mellan första- och andraspråkläsning. För att förstå studier om andraspråkläsning behövs teorier om förstaspråkläsning och andraspråkläsning men också teorier om språkinlärning.

2.2.1 Första- och andraspråkets roll vid utveckling av läsförståelse på ett andraspråk

Även om det är elevernas läsförståelse på andraspråket (svenska) som utforskas i avhandlingen går det inte att bortse från förstaspråkets betydelse för inlärning av ett andraspråk. Cummins (1979) presenterade i slutet av 1970-talet *interdependenshypotesen* (the Developmental Interdependence Hypotheses) som baseras på att undervisning i förstaspråket stödjer utvecklingen i andraspråket (Cummins 1991). Han hävdar att:

academic proficiency transfers across languages such that students who have developed literacy in their first language will tend to make stronger progress in acquiring literacy in their second language. (Cummins 2000:173)

Cummins teori bygger alltså på att det finns en gemensam underliggande förmåga (common underlying proficiency, CUP) som stödjer utvecklingen i såväl första- som andraspråket. När det gäller läsning är således somliga förmågor samma, oavsett språk. När en inlärare når en viss nivå i förstaspråket, kan en del färdigheter överföras till andraspråket. En viss språklig nivå krävs även i andraspråket, vilken Cummins (1976) benämner *tröskelhypotesen* (the Threshold Hypothesis):

there may be threshold levels of linguistic competence which bilingual children must attain both in order to avoid cognitive deficits and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive growth. (Cummins 1979:16)

Det är dock inte alla språkförmågor som överförs mellan språk enligt interdependenshypotesen. Cummins skiljer på två typer av språkförmågor: *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) och *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). BICS avser vardaglig kommunikation med en samtalspartner medan CALP avser ett skolrelaterat språk där kognitiva förmågor krävs för att klara av uppgifter och förstå texter som används i skolan. Att utveckla BICS på ett andraspråk beräknas ta ungefär ett och ett halvt år för barn medan CALP beräknas ta fem till åtta år (Cummins 1979, 1991). De kognitiva förmågor som överförs enligt interdependenshypotesen är CALP-förmågor (Cummins 2000).

Som en vidareutveckling av teorin bakom begreppen BICS och CALP presenterade Cummins (1981) en modell som brukar kallas *fyrfältsmodellen*. I denna beskrivs relationen mellan elevens språknivå och undervisningens utformning samt språkliga krav. Den ena axeln i modellen visar grad av kognitiv utmaning och den andra visar grad av kontextbundenhet. De fyra fälten visar att uppgifter i skolan är kognitivt och språkligt utmanande på olika sätt för andraspråkelever. För dessa elever är det av vikt att de stöttas kontextuellt (med t.ex. visuellt stöd, ansiktsuttryck, tonfall) för klara av de språkliga krav som uppgifter i skolan ofta ställer.

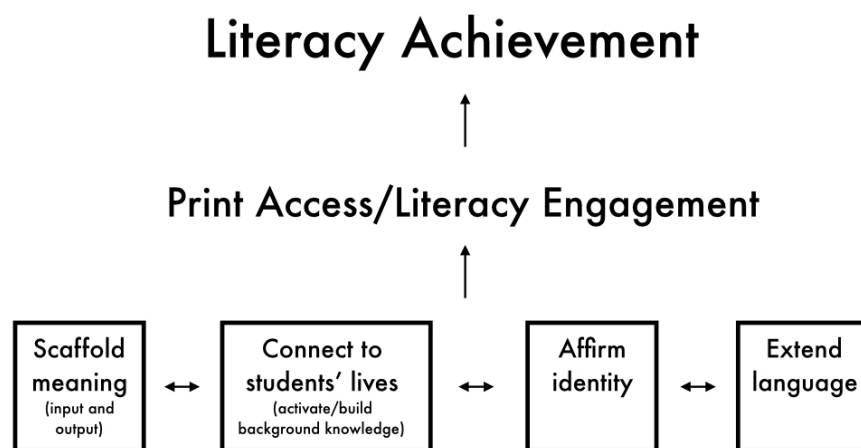
BICS och CALP, fyrfältsmodellen, interdependenshypotesen och tröskelhypotesen har genom åren utsatts för en del kritik. Wiley (1996:183) har t.ex. kritiserat BICS och CALP och fyrfältsmodellen eftersom han menar att de i huvudsak betonar kognitiva dimensioner. Han saknar sociokulturella perspektiv och hänsyn tagen till sociopolitisk kontext. Cummins (2000) bemöter den kritik som framförs genom att tydliggöra vilka antaganden som ligger till grund för hans utveckling av dessa teorier och modeller.

Forskare är överens om att språkliga förmågor överförs mellan språk (se t.ex. Bernhardt 2005, Grabe 2009:131). Det som än i dag är oklart är vilken betydelse denna överföring har för utveckling av läsförståelse på ett andraspråk: "The question is not *if* language and literacy skills transfer. The question is *how much transfers*, under *what conditions*, and in *which contexts*" (Bernhardt 2005:138). Grabe (2009:145) hävdar att det finns gott om forskning som stödjer att vissa färdigheter verkar överföras från förstaspråket till andraspråket. Andra färdigheter verkar inte överföras lika enkelt och i dessa fall spelar också språkliga färdigheter i andraspråket en tydlig roll. Resonemanget ovan visar den komplexitet som måste beaktas när flerspråkiga individers läsning studeras. Teorierna som används måste också ta hänsyn till hur dessa individer kan

överföra kunskap mellan språk, enligt Cummins teori om CUP och interdependenshypotesen ovan, samt att den språkliga nivån i såväl förstaspråket som andraspråket har betydelse. Bernhardt (2005, 2011) har konstruerat en kompensatorisk modell för andraspråkläsning som bland annat tar hänsyn till kunskaper i förstaspråket och språkliga kunskaper i andraspråket (se vidare 2.2.3).

2.2.2 The Literacy Engagement Framework (LEF)

I den rapport som National Literacy Panel har tagit fram, identifieras vad som är viktigt för att utveckla god läs- och skrivförmåga hos inlärare av engelska. Rapporten inkluderar några sociala och kulturella faktorer som har betydelse för elevers läs- och skrivutveckling (August & Shanahan 2006). Rapporten har emellertid fått kritik av bland andra Cummins (2012) och Escamilla (2009). Cummins (2012) menar att den inte i tillräcklig utsträckning lyfter fram betydelsen av engagemang i läs- och skrivaktiviteter. Därmed begränsas synen på hur god läs- och skrivutveckling kan främjas för andraspråkselever. Han betonar också att undervisning av andraspråkselever bör uppmuntra till användning av förstaspråket som en resurs i inläringen, så kallad tvärspråklig transfer (cross-linguistic transfer) och att elevers identiteter bekräftas i klassrummet. Resonemanget i Cummins (2012) har sedan utvecklats till ”an evidence-based theoretical model of literacy instruction” (Cummins et al. 2015:12). Modellen knyter an till sociokulturella teorier genom att betona inte bara engagemangets betydelse, utan också genom att understryka identitet och vikten av att stötta elevers meningsskapande. Denna modell, som jag fortsättningsvis benämner ramverk kallas *the Literacy Engagement Framework* (LEF). LEF beskriver alltså gynnsamma förutsättningar för andraspråkselevers utveckling av läs- och skrivförmåga. Genom olika dimensioner av undervisning illustreras hur flerspråkiga elever kan bli engagerade och delaktiga i skolans aktiviteter. Först och främst är tillgång till skrivna texter samt läs- och skrivengagemang av avgörande betydelse för att elever ska uppnå läs- och skrivförmåga. Detta gäller för alla elever men är särskilt viktigt för flerspråkiga elever (Cummins 2017). Att kunna delta i meningsfulla läs- och skrivaktiviteter, trots att den språkliga förmågan är begränsad, stärker flerspråkiga elevers engagemang. Som figur 2:2 illustrerar stärks engagemanget när a) elevernas meningsskapande stöttas, b) undervisningen aktiverar elevernas förkunskaper och kopplar till deras liv, c) elevernas olika identiteter bekräftas och d) deras kunskap om det skolrelaterade språket utvecklas (Cummins 2016, 2017). LEF beskrivs också i artikel I.



FIGUR 2:2. *The Literacy Engagement Framework (Cummins 2016).*

Att *stötta meningsskapande* (scaffold meaning) handlar om att ge elever stöd i att förstå innehållet i undervisningen. Elevers förståelse kan stötta genom användning av bilder och modeller, konkreta upplevelser eller genom att läraren visar/modellerar något för eleverna. Vidare kan eleverna uppmuntras i att använda sitt förstaspråk i klassrummet. På så sätt kan elever utnyttja sina språkliga resurser och även överföra kunskap och färdigheter från första- till andraspråket. Att *koppla till elevernas liv* (connect to students' lives) innebär att elevers förkunskaper aktiveras och att undervisningen bygger på deras tidigare kunskaper och erfarenheter, vilket är av vikt när de ska tolka ny information. Genom att sätta in det som ska undervisas om i en kontext får eleverna möjlighet att utföra mer kognitivt krävande uppgifter. Dessutom ges de möjlighet att förstå ett mer komplicerat språk. Att *bekräfta identitet* (affirm identity) handlar om att flerspråkiga elevers engagemang i skolan påverkas av i vilken utsträckning undervisningen bekräftar deras identiteter. Det kan gälla både den personliga, kulturella och språkliga identiteten. "Elever som känner att deras kultur och identitet värderas i klassrummet engagerar sig mer sannolikt i skolarbetet än de som känner sig försummade eller nedvärderade" (Cummins 2017:114f.). Att eleverna får använda sina språkliga resurser som en tillgång i skolarbetet kan exempelvis vara ett sätt att bekräfta flerspråkiga elevers språkliga identitet. *Utveckla språk* (extend language) inbegriper att undervisning om det skolrelaterade språket är helt nödvändig för flerspråkiga elever. Det behöver dessutom ske i alla ämnen och genom hela grundskolan. Förutom arbete med att utvidga elevernas språkliga repertoar behöver deras medvetenhet om språk också utvidgas. Genom explicit undervisning kan eleverna bli medvetna om sin egen inlärning och få verktyg som de sedan kan använda i olika kontexter. Effektiva lässtrategier kan vara ett sådant exempel.

2.2.3 Kompensatorisk modell för andraspråkläsning

Bernhardt (2005, 2011) har under flera år konstruerat och utvecklat en kompensatorisk modell för andraspråkläsning för att förklara hur läs- och skrivförmåga i förstaspråket, språkkunskaper i andraspråket och en oförklarad varians (unexplained variance) påverkar läsförståelse på ett andraspråk. I den sistnämnda ingår t.ex. förståelsestrategier, intresse och motivation, engagemang och tidigare kunskaper. Bernhardts kompensatoriska modell, som är baserad på Stanovich (1980), bygger på att de tre enheterna som ingår kan kompensera för andra enheter som inte är lika välutvecklade eller som saknas. Exempelvis kan goda ämneskunskaper, eller väl utvecklade förståelsestrategier, kompensera för otillräckliga språkkunskaper i andraspråket. En hög språklig nivå i förstaspråket kan enligt Bernhardt (2005, 2011) stödja utvecklingen i andraspråket och kunskaper kan överföras till andraspråket. Teoretiskt utgår Bernhardt både från kognitiva och sociala perspektiv (motivation, intresse och engagemang) på läsning. Hon refererar bl.a. till Cummins interdependenshypotes och distinktionen mellan BICS och CALP (se 2.2.1).

Modellen är skapad utifrån empiri med främst vuxna inlärare. Det finns dock en dimension i den som tar hänsyn till ålder. Bernhardt menar att kunskaperna i förstaspråket, andraspråket och den oförklarade variansen, samt tillgången till dessa, utvecklas över tid i samband med att individen utvecklar sina färdigheter inom dessa tre områden. Enligt modellen, som är tredimensionell, beräknas i procent hur mycket var och en av delarna förklarar variationen i andraspråkläsningen för vuxna som redan har lärt sig att läsa och skriva på sitt förstaspråk. Läs- och skrivförmåga i förstaspråket (med betoning på ordkunskap) antas stå för 20 %, språkkunskaper i andraspråket för 30 % och en oförklarad varians för 50 % av variationen i andraspråkläsningen. Hennes modell var den första som illustrerade att de olika delarna i modellen samverkar med varandra på ett interaktivt sätt: "knowledge sources are not additive, but rather operate synchronically, interactively, and synergistically" (Bernhardt 2005:140).

2.3 Lässtrategier

2.3.1 Definitioner av lässtrategier

I slutet av 1960-talet och i början av 1970-talet användes strategibegreppet ofta i psykologiforskning, då läsares kognition och processning av information var i fokus (se även 2.1.2). Efter en period på 1980-talet då forskare som Palincsar

& Brown (1984) och Paris et al. (1983) fann att undervisning i strategier kunde vara effektivt för grupper av elever, blev strategibegreppet på 1990-talet också välkänt i amerikanska klassrum, och lärare började undervisa i läsförståelsestrategier (Afflerbach et al. 2008:367). I Sverige uppmärksammades behovet av att undervisa i lässtrategier i samband med att PISA- och PIRLS-undersökningarna började genomföras i början av 2000-talet (se kap. 1).

Oxford (2017:13) har undersökt hur strategibegreppet definierats under de senaste 25 åren, främst i andraspråksforskning. Hon har funnit 33 olika definitioner som hon utreder skillnader och likheter emellan. Gemensamt för alla dessa strategidefinitioner är att *mentala handlingar/processer* ingår och att de anses vara centrala. *Målmedvetenhet* (purposefulness) finns i alla definitioner och *medvetenhet* (consciousness) i nästan alla (s. 47). Få definitioner innehåller något om kontextens betydelse vid strategianvändning eller att strategier kan läras ut. Skrivningar om att strategier kan användas flexibelt eller tillsammans med andra strategier, något som framhövdes i rapporten av National Reading Panel (2000), var sällsynta. De flesta strategidefinitioner som Oxford går igenom benämns *inlärningsstrategier* men i andraspråksforskning förekommer även *andraspråksstrategier* (L2 strategies) eller bara *strategier* (Oxford 2017:47).

När det gäller lässtrategier finns det också vissa skillnader i hur de definieras. I Garners definition (1987:50) ses lässtrategier som: ”generally deliberate, planful activities undertaken by active learners, many times to remedy perceived cognitive failure”. Mokhtari & Reichard (2002:250) definierar lässtrategier som: ”deliberate actions taken by readers before, during, and after reading”. Definitionen av Epler & Finkbeiner (2007:189) lyder: “intentional actions chosen to facilitate reading at any level of processing” och en liknande definition har Afflerbach et al. (2008:368): ”deliberate goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text”. Grabe (2009:221) använder följande definition som han sedan problematiserar begreppen strategier och färdigheter utifrån: ”strategies are cognitive processes that are open to conscious reflection but that may be on their way to becoming skills” (se även 2.4.3.1). Oxfords definition, som även definierades i inledningskapitlet, är den definition jag utgår från i avhandlingen:

L2 reading strategies are teachable, dynamic thoughts and behaviors that learners consciously select and employ in specific contexts to improve their self-regulated, autonomous L2 reading development for effective task performance and long-term proficiency. (Oxford 2017:272)

Gemensamt för de flesta definitionerna ovan, liksom Oxfords slutsatser om strategidefinitioner (2017), är att lässtrategier ses som medvetna, avsiktliga handlingar/processer. Det som tillkommer med tanke på att det är läsning

som avses, är att läsare använder dessa strategier för att skapa mening i text eller underlätta förståelsen. Grabes definition skiljer sig åt från de övriga genom att han betonar att strategierna kan vara på väg att utvecklas till färdigheter (2009:221). Oxfords definition utmärker sig också genom att hon skriver in kontexten, nämner att strategier kan undervisas i och att lässtrategier kan användas för att lösa en uppgift men också för att utveckla läsförståelse på lång sikt (Oxford 2017:272).

2.3.2 Klassificering av lässtrategier

2.3.2.1 Kognitiva, metakognitiva och sociala/affektiva strategier

O'Malley & Chamot (1990:43) delar in lässtrategier i *kognitiva*, *metakognitiva* och *sociala/affektiva* strategier. Kognitiva strategier är konkreta och medvetna handlingar som används för att lösa förståelseproblem och därigenom öka förståelsen samt förbättra minnet (O'Malley & Chamot 1990). Metakognitiva strategier innefattar att en läsare kan planera och övervaka sin förståelse genom att lösa eventuella problem som uppstår samt även utvärdera den egna läsningen. Sociala/affektiva strategier handlar främst om att främja elevens självförtroende, motivation och interaktion med andra för att stötta språkinläring (O'Malley & Chamot 1990).

Flera forskare använder indelningen i kognitiva och metakognitiva strategier. Brown (2017) och Grabe (2009) argumenterar emellertid för att strategierna inte på ett enkelt sätt kan indelas i dessa två grupper. Vissa strategier kan enligt Brown (2017:545) ha både en kognitiv och en metakognitiv funktion. Hur de används avgör således vilken grupp de tillhör. En läsare kan till exempel ställa frågor till ett stycke med syftet att fördjupa förståelsen (kognitiv funktion) eller för att kontrollera förståelsen på en mer övergripande nivå (metakognitiv funktion). För att kunna övervaka sin läsförståelse och avgöra vad som kan göras när och hur, kan flera strategier behöva användas, vilket också gör metakognitiva strategier till en komplicerad kategori (Grabe 2009, Pressley 2002).

2.3.2.2 Globala strategier, problemlösningstrategier och stödstrategier

Baserat på tidigare forskning om metakognition och läsförståelse, som har visat att goda läsare använder vissa typer av lässtrategier i större utsträckning än vad mindre goda läsare gör (se t.ex. Alexander & Jetton 2000, Baker & Brown 1984), delar Mokhtari & Reichard (2002) in lässtrategier i tre olika

kategorier. Dessa är *globala strategier*, *problemlösningsstrategier* samt *stödstrategier*. Indelningen i dessa kategorier har använts för att utveckla enkätverket *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSI), som jag använder i delstudien som redovisas i artikel II. Indelningen utgår från antaganden om att goda läsare använder globala strategier och problemlösningsstrategier i högre grad än mindre goda läsare, vilket också har bekräftats empiriskt i flera studier (se vidare kapitel 3 och artikel II).

De globala strategierna är inriktade mot en global förståelse av texten (Mokhtari & Reichard 2002:252). Exempel på globala strategier är att ha ett syfte i åtanke när man läser, fundera över om innehållet i texten passar syftet med läsningen, bestämma vad som måste läsas noggrant och vad man kan hoppa över, kontrollera att man förstått rätt när man stöter på motsägelsefull information och försöka gissa/förutspå vad texten handlar om när man läser (Mokhtari & Reichard 2002). Problemlösningsstrategier avser strategier som kan användas för att lösa problem som uppstår i läsningen. Exempelvis kan läsaren anpassa läshastigheten efter textens svårighetsgrad, läsa mer noggrant när en text blir svår, visualisera (skapa inre bilder av) innehållet för att komma ihåg bättre eller att läsa om en text om den är svår. Den sista gruppen, stödstrategier, inkluderar aktiviteter som ger någon form av stöttning. Exempel på sådana aktiviteter som preciseras i MARSI är: anteckna medan man läser, läsa högt om texten är svår, sammanfatta vad man läser för att reflektera över viktig information i texten, diskutera det man läser med andra, använda ordbok som hjälpmedel, gå fram och tillbaka i texten för att hitta samband mellan olika idéer i texten, och ställa frågor till sig själv som man önskar få svar på i texten (Mokhtari & Reichard 2002).

Indelningen i globala, problemlösnings- och stödstrategier har dock kritiserats. Exempelvis menar Denton et al. (2015:83) att ”the theoretical alignment of the scale is unclear”. Stödstrategierna definieras som konkreta, praktiska strategier (Mokhtari & Reichard 2002:253). En del av dessa är emellertid nära övervaka-strategier eller globala strategier, såsom *jag ställer frågor till mig själv som jag önskar få svar på i texten* och *jag går fram och tillbaka i texten för att hitta samband mellan olika idéer i den*. Liknande tvetydigheter finns i de andra delskalorna i MARSI. Därmed finns det en risk att den komplicerade läsprocessen förenklas, och att det görs undersökningar där läsförståelse och lässtrategier blir taget ur sitt sammanhang.

2.3.2.3 Allmänna och ämnesspecifika lässtrategier

Skolämnen har specifika särdrag som enligt Shanahan & Shanahan (2008, 2012) bör uppmärksammas i undervisningen för att eleverna ska få möjlighet att utveckla specialiserad ämneskompetens. Texterna och innehållet i olika

ämnen blir mer specialiserade högre upp i skolåren. Detta innebär att kraven på elevernas läskunskaper ökar, vilket i sin tur ställer krav på lärarnas undervisning. Detta är av relevans för avhandlingen eftersom lässtrategiuundervisning i tre olika ämnen studeras i artikel I. Forskarna konstaterar att tidigare studier har visat att ”disciplines differ extensively in their fundamental purposes, specialized genres, symbolic artifacts, traditions of communication, evaluation standards of quality and precision, and use of language” (Shanahan & Shanahan 2012:9). Olika ämnesdiscipliner konstitueras, liksom skolämnen, på olika sätt beroende på det ämnesstoff som de behandlar. Shanahan & Shanahan (2008) beskriver hur elevers läsförmåga utvecklas från grundläggande läsfärdigheter (i tidiga skolår) som ej är kopplade till specifika ämnen, till ämnesspecifika läsfärdigheter som är direkt kopplade till ämnenas särdrag. De skiljer mellan *content area literacy* och *disciplinary literacy*. Den förstnämnda fokuserar de generella lässtrategier som ämneslärare ofta använder när elever ska läsa och förstå ämnestexter. Dessa är ej kopplade till något särskilt ämne eller texttyp och exempel på sådana strategier är de i *Reciprocal Teaching*, dvs. *förutsäga, ställa frågor, reda ut oklarheter* samt *summera*. I kontrast till de allmänna strategierna menar Shanahan & Shanahan (2012:8) att *disciplinary literacy* “is an emphasis on the knowledge and abilities possessed by those who create, communicate, and use knowledge within the disciplines”. Här utgår man från att varje ämne kräver en lärare som är ämnesspecialist och som på ett tydligt sätt lyfter fram ämnets specifika särdrag. För att visa på några skillnader i hur ämnesdiscipliner är konceptualiserade utgår jag från Shanahan & Shanahans beskrivning av disciplinerna kemi och historia (2008).

Forskarna menar att ordinlärning behandlas i både *content area literacy* och *disciplinary literacy* men att skillnader finns. I den förstnämnda utgår man från att elever lär sig ord på liknande sätt oavsett ämne. När ord ska läras in kan detta göras exempelvis genom att elever analyserar semantiska komponenter i ett ord, gör semantiska kartor eller sorterar ord. I *disciplinary literacy* betonas att elever i naturvetenskapliga skolämnen, bör undervisas i “how and why scientific terminology is created and how to use tools such as analysis of Latin and Greek roots to unpack often dense, but precise and recoverable, meanings” (Shanahan & Shanahan 2012:9). Genom att förstå ords ursprung och veta hur betydelsen av ord kan förändras med olika prefix och suffix, kan elever utveckla ett naturvetenskapligt läsande. Författarna utvecklar vidare resonemanget om skolämnet historia: ”Technical terms in history are meant less to carry precise definitions than to unify extensive collections of weakly interwoven groups and events (the Gilded Age) or to express a particular perspective on a particular event or action (Dark Ages vs. Middle Ages)” (Shanahan & Shanahan 2012:10). Citatet implicerar alltså att elever måste väva samman information som inte är så tydligt framskriven i texten för att förstå dessa ämnesspecifika uttryck.

En annan skillnad mellan ämnesspecifik läsning och ”allmän läsning” (content area literacy) är elevers medvetenhet om vem som har skrivit en viss text. När historietexter ska läsas är det alltid relevant att fråga sig vem som har skrivit texten och hur texten kan ha påverkats av den personens uppfattningar och antaganden. I ämnesdisciplinen kemi brukar beaktas vem som har skrivit en text, men mer i själva urvalet av vilken text som ska läsas. När läsningen väl börjar, är det innehållet som är det viktiga.

2.3.3 Strategier och färdigheter

Flera forskare argumenterar för att det medvetna användandet av en lässtrategi gradvis övergår till att bli alltmer automatiserat och omedvetet genom att en enskild strategi övas regelbundet. Detta innebär att strategin så småningom används snabbare, mer effektivt och att den på så sätt utvecklas till en färdighet (Afflerbach et al. 2008, O'Malley & Chamot 1990, Oxford 2017). Oxford använder *vana* (habit) i stället för *färdighet* (skill) när hon beskriver denna process. Hon menar att begreppet *skill* inom andraspråksforskning lätt kan förväxlas med allmänna färdigheter när det gäller exempelvis läsning och att *vana* därför passar bättre för att beskriva ”an action that was formerly effortful but has become unconscious, automatic, and habitual” (Oxford 2017:176). Utvecklingsprocessen där en medveten handling utvecklas till en alltmer automatiserad process sker på olika plan i läsprocessen, t.ex. vid avkodning, flyt, och förståelse (Afflerbach et al. 2008:368). Genom en automatiserad avkodning kan en elev få ett flyt i läsningen. När strategianvändningen blir automatiserad behöver läsaren inte stanna upp för att lösa ett problem utan det sker omedvetet. Detta innebär att förståelsen underlättas, då läsaren kan koncentrera sig på att förstå texten som helhet. Både strategier och färdigheter används således av läsaren men denne är inte alltid medveten om skillnaden mellan de båda.

Skills and strategies may serve the same goals and may result in the same behaviour. For example, readers may decode words, read a text fluently, or find a main idea using either skills or strategies (or both). The distinction is often not very important to the students or teacher but across time movement from deliberate and effortful to fluent and automatic is a good thing. (Afflerbach et al. 2008:368)

Skaftun (2011) är kritisk till synen på att strategier utvecklas till automatiserade färdigheter. Han jämför och diskuterar två olika modeller om läsutveckling: *the Model of Domain Learning* och *the Skill Modell*. Skaftun beskriver att en läsares färdigheter utvecklas genom undervisning i fem steg enligt *the Skill Model*: *novis*, *avancerad nybörjare*, *kompetent*, *skicklig* och *expert*. Modellen beskriver

“a common guided path towards expertise” (s. 133). Experten bygger upp sina färdigheter genom erfarenhet: ”experience makes it possible to act without thinking because of the connections that have formed between situations experienced and responses to them that have proved to be adequate” (Skaftun 2011:134). Detta resonemang liknar det som Grabe (2009:80) utvecklar om att läsförståelse kan utvecklas implicit, dvs. genom att elever läser många texter och arbetar med dem på olika sätt. Lässtrategier erkänns som viktiga och användbara verktyg av både Skaftun och Grabe och de används framför allt när läsaren övergår till att bli kompetent, alltså från och med det tredje utvecklingssteget, menar Skaftun (2011). Även en kompetent läsare möter utmaningar av olika slag och då har lässtrategierna en roll i att stödja de val som läsaren gör (s.142). Det handlar inte bara om att lösa problem som uppstår, en förmåga som ofta tillskrivs skickliga läsare och expertläsare, enligt Skaftun (2011). Som läsare gör man hela tiden en rad strategiska val i läsningen.

Problemlösningsstrategier är en typ av strategier, enligt den indelning som Mokhtari & Reichard (2002) gör. Som jag tolkar Afflerbach et al. (2008) är det i huvudsak denna typ av strategier som åsyftas i deras artikel. Det finns emellertid andra typer av strategier, såsom globala strategier och stödstrategier (Mokhtari & Reichard 2002). I kapitel 6 diskuteras vidare huruvida alla strategier kan utvecklas till färdigheter.

2.4 Avhandlingens teoretiska förankring

Med utgångspunkt i kapitlets inledande resonemang om hur *teorier* och *modeller* definieras följer nedan ett klagörande när det gäller mina teoretiska perspektiv. De teorier som används för att redogöra för eller förklara de fenomen som studeras är kognitiva perspektiv, där även metakognition ingår (se 2.1.4, 2.1.4.2), sociokulturella perspektiv (se 2.1.5) och teorier om första- och andraspråkets roll vid utveckling av läsförståelse (se 2.2.1). Modeller som sedan används för att operationalisera dessa teorier är RAND-modellen (se 2.1.3), ramverket (eller modellen) av Paris et al. (se 2.1.4.1), ramverket (eller modellen) av Cummins (se 2.2.2) och Bernhardtts modell (se 2.2.3). Modeller används också av Pearson och Cervetti när de redogör för hur de teoretiska perspektiven på läsning har förändrats (se 2.1.2).

Teorier kan ha olika funktioner. De kan exempelvis fungera som ”stödkonstruktioner för att konstruera sätt att se på och tänka om det fenomen som ska studeras” (Liberg 2005:83). Teorier som stödstrukturer använder jag dels i teoriavsnitten i de ingående artiklarna för att redovisa vilka teoretiska utgångspunkter som använts i en specifik artikel, dels i kappan för att åskådliggöra mina teo-

retiska utgångspunkter i studien. RAND-modellen används för att beskriva läsförståelsens komplexitet (se 2.1.3). Den består av tre centrala element: *läsaren*, *texten* och *aktiviteten*. Dessa är också omgivna av en *sociokulturell kontext* som interagerar med övriga element i läsprocessen. *Läsaren* representeras i min studie av mellanstadieeleverna som ingår som informanter i alla artiklarna. *Aktiviteten* representeras i artikel I av undervisningen och i artikel II främst av resultaten på lästestet, i och med att elevernas resultat på ett läsförståelsetest studeras under två läsår. I artikel III representeras aktiviteten av elevernas läsning av två lärobokstexter. *Texter* är inkluderade i avhandlingens samtliga faser. *Den sociokulturella kontexten* finns också representerad i samtliga faser eftersom hänsyn till denna tas då resultaten tolkas. Kognitiva och sociokulturella perspektiv ingår som teoretiska perspektiv i RAND-modellen och dessa båda perspektiv används för att förklara hur lässtrategier dels kan ses som en individuell kognitiv process, dels som något som utvecklas i samspel med andra (se avsnitt 2.1.3, 2.1.4 och 2.1.5).

Teorier om andraspråkläsande och de särskilda villkor som gäller när läsförståelse utvecklas, är något som genomsyrar avhandlingens artiklar (se 2.2). Avhandlingen är också teoretiskt förankrad genom att teorier används för att analysera studerade fenomen (Liberg 2005). I artikel I används kategorierna i ramverket *the Literacy Engagement Framework* (LEF) för att analysera lässtrategiundervisningen (se 2.2.2). I artikel III används det metakognitiva ramverket av Paris et al. (1983) som analysverktyg (se 2.1.4.1).

3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras en forskningsöversikt, som avser belysa studier relevanta för avhandlingens syfte, dvs. lässtrategiers betydelse för utveckling av flerspråkiga mellanstadieelevers läsförståelse på andraspråket. I huvudsak inbegrips studier som tar sin utgångspunkt i en andraspråkskontext, dvs. där andraspråket är ett majoritetsspråk i det land man bor. Studier gjorda i en förstaspråks- eller främmandespråkskontext inkluderas då särskilda skäl finns. Dessa skäl kan vara att studier med mellanstadieelever (ca 10–13 år) genomförts, som har innehållslig relevans för avhandlingen. Arbeta med olika läsförståelsestrategier blir vanligare från och med mellanstadiet och därför är denna ålder startpunkt för den forskning som innefattas i översikten. Först beskrivs lässtrategiforskningens framväxt och utveckling (3.1). Sedan presenteras några undervisningsmodeller för strategiundervisning, som är förankrade i forskning (3.2). Grundstrategierna i *Reciprocal Teaching* beskrivs i 3.3 och i 3.4 ges en något bredare översikt av nordiska studier som relaterar till andraspråkelevers läsförståelse. Studier i en utomnordisk kontext redogörs för i 3.5 och i 3.6 följer en sammanfattning.

3.1 Lässtrategiforskningens framväxt och utveckling

Redan i början av 1900-talet genomfördes studier om läsning, där läsförståelse ses som en meningsskapande process (Huey 1908, Thorndike 1917). Dessa studier har relevans än idag. Den amerikanska forskaren Dolores Durkin var emellertid den som i slutet av 1970-talet konstaterade att explicit undervisning i läsförståelse ej förekom i årskurserna 3–6 i amerikanska klassrum (Durkin

1978–1979). Hon fann att lärare ägnade mycket tid åt att kontrollera elevers läsförståelse, bland annat genom frågor på texters innehåll. Däremot saknades undervisning om hur elever kunde utveckla sin förmåga att förstå texter. Denna upptäckt inspirerade många forskare som ville utforska och identifiera effektiv undervisning för att utveckla elevers läsförståelse. Studier om olika lässtrategiers betydelse för läsförståelse blev vanligare från och med 1980-talet (se t.ex. Duffy et al. 1987). Allra flest engelskspråkiga studier om strategiundervisning gjordes just mellan 1980 och 1990 (Pearson & Cervetti 2017). Först var det undervisning i enstaka strategier som utforskades (*single strategy instruction*). I mitten av 1980-talet kom en annan våg, där forskare undersökte vilka kombinationer av lässtrategier som var mest gynnsamma för utveckling av läsförståelse, så kallad *multiple strategies approach*. Att använda flera strategier i undervisningen har visat sig vara effektivt (National Reading Panel 2000) och de flesta undervisningsmodeller som har utvecklats och som används idag inkluderar flertalet strategier. Några exempel på sådana modeller beskrivs i nästa avsnitt.

Grabe (2009) konstaterar att utgångspunkterna för lässtrategiforskning i en första- och andraspråkskontext delvis skiljer sig åt. För det första har det varit ett bredare fokus på språkinlärningsstrategier och kommunikativa strategier generellt i andraspråksforskning, där alltså lässtrategier ingått som en del. För det andra skiljer sig ämnena som beforskas åt i första- och andraspråksstudier. I andraspråksstudier fokuseras till exempel omfattning och inverkan av transfer på förstaspråket, effekt av mental översättning och eventuella metakognitiva fördelar som en andraspråksinlärare kan ha (Grabe 2009).

Amerikansk läsforskning har utvecklats betydligt sedan rapporten av National Reading Panel (2000) presenterades. Bara två år därefter publicerades rapporten av RAND Reading Study Group (2002). Två handböcker om läsförståelse har givits ut (Israel 2017, Israel & Duffy 2008) och läsförståelse är också ett viktigt tema i de fyra handböckerna om läsforskning (Barr et al. 1996, Kamil et al. 2000, Kamil et al. 2011, Pearson et al. 1984). Tre handböcker som koncentrerar sig på undervisning som främjar förståelse har också utkommit (Block & Parris 2008, Block & Pressley 2001, Parris & Headley 2015). Brown (2017) hävdar likväl att studier om undervisning av förståelsestrategier (*reading comprehension instruction*) har minskat betydligt i USA den senaste tiden till förmån för forskning som framhåller ämnesspecifika strategier.

I Norden har intresset för forskning om läsförståelse och lässtrategier ökat de senaste årtiondena. Andraspråksforskare i Norden har bland annat intresserat sig för och undersökt läsförståelse och vilka utmaningar som elever möter med bland annat ämnestexter (se 3.4). Få nordiska andraspråksstudier har dock gjorts med en explicit teoretisk ram för lässtrategier och lässtrategiforskning.

3.2 Undervisningsmodeller för strategiundervisning

Förutom att det finns ett stort antal lässtrategier som har utforskats under flera decennier, finns det också ett flertal undervisningsmodeller för arbete med (läs)förståelsestrategier. Många inbegriper fyra till åtta huvudstrategier men det finns även modeller som inkluderar upp emot 20 eller 30 olika strategier (Grabe 2009:231). Några av de modeller som förekommer, och som prövats empiriskt med gott stöd, är *Reciprocal Teaching* (RT), *Collaborative Strategic Reading* (CSR), *Questioning the Author* (QtA), *Transactional Strategies Instruction* (TSI) och *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI).

En av de mest beforskade modellerna är *Reciprocal Teaching* (RT) som introducerades av Palincsar och Brown (1984). De två studier som redovisas i artikeln från 1984 genomfördes med svaga förstaspråkselever i årskurs 7. Eleverna som fick undervisning i fyra så kallade *study activities* förbättrade sin läsförståelse betydligt. Många benämner idag dessa aktiviteter som lässtrategier och de fyra grundstrategier som ingår i RT är: *göra förutsägelser*, *ställa frågor*, *reda ut oklarheter* samt *summera*. De utvalda strategierna lämpar sig väl att användas i diskussioner om texter och de samspelar dessutom med varandra (Palincsar & Brown 1984). RT bygger både på kognitiv och sociokulturell teori enligt Palincsar & Brown (1984). Dialogen är central liksom uppfattningen att lärande sker i dialog med andra. I arbetet med strategierna är tanken att lärarens stöttning är omfattande i början men avtar när eleverna blir alltmer självständiga i processen att använda strategierna. Undervisningsgången beskrivs så här:

An adult teacher and a group of students take turns leading a discussion on the contents of a section of text that they are jointly attempting to understand. The discussions are free ranging, but four strategic activities must be practiced routinely: questioning, clarifying, summarizing, and predicting. The dialogue leader begins the discussion by asking a question on the main content and ends by summarizing the gist. (Brown & Palincsar 1989:413)

Många studier använder RT med större undervisningsgrupper eller hela klasser trots att utgångspunkten initialt alltså var att mindre grupper av elever diskuterar och leder samtalet om en text (se citat). Palincsar och Brown (1984:119) uttrycker att syftet med strategierna är dels *comprehension-fostering*, dels *comprehension-monitoring*. Det förstnämnda syftar till att förståelsen ska främjas (genom användande av strategier), genom en explicit undervisning med modellering. Med ”*comprehension-monitoring*” avses att en individ så småningom ska bli en medveten läsare som övervakar sitt eget lärande och tänkande. Det poängteras också att strategierna bör övas i en lämplig undervisningskontext och inte som separata, isolerade handlingar (Palincsar 1986). Studier med

både första- och andraspråkselever och elever med inlärningssvårigheter har visat att RT påverkar elevers läsförståelse positivt (se t.ex. Dabarera et al. 2014, Gersten et al. 2001, Rosenshine & Meister 1994, Spörer et al. 2009, Trabasso & Bouchard 2002).

Collaborative Strategic Reading (CSR) liknar RT men betonar också kollaborativt lärande (Klingner & Vaughn 1996, Klingner & Vaughn 2000, Klingner et al. 1998). I *Questioning the Author* (QtA) (Beck et al. 1996, Beck et al. 1997) ska eleverna ifrågasätta textförfattaren, vilket namnet också antyder. Genom att ställa frågor till textförfattaren uppmuntras eleverna att diskutera och kritiskt granska innehållet i texten, och diskussionen kan också innehålla kritik mot författaren. I modellen *Transactional Strategies Instruction* (TSI) undervisas elever i ett antal strategier, som modelleras av läraren och därefter övas av eleverna. Något som lärarna genomgående förklarar och betonar är vad, när, hur och varför strategierna ska användas (Pressley et al. 1992). Guthrie med kollegor har utvecklat *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), som bland annat syftar till att främja engagemang och motivation hos elever (Guthrie et al. 1996). Undervisningen, som ofta läggs upp som ett sexveckorsprojekt, börjar alltid med någon typ av upplevelse (t.ex. studiebesök) för att utveckla intresse för det tema som ska studeras. Därefter används olika texter och förståelsestrategier i undervisningen för att fördjupa kunskapen om temao området. I slutet av varje projekt redovisar eleverna vad de har lärt sig för varandra (Guthrie et al. 1996).

De ovan nämnda undervisningsmodellerna har många gemensamma nämnare. De inkluderar strategier som på olika sätt ska hjälpa elever att förstå texter bättre samtidigt som de utvecklar den egna läsförmågan. Det som skiljer modellerna åt är att de betonar olika aspekter, såsom t.ex. dialogens betydelse eller vikten av motivation och engagemang.

3.3 Grundstrategier i Reciprocal Teaching

I undervisningsmodellen RT ingår fyra grundstrategier, vilka är centrala i avhandlingen. Dessa har även haft stor betydelse för utveckling av teorier om hur lässtrategier kan främja elevers läsförståelse (se t.ex. Baker et al. 2015, Rueda et al. 2015). Som tidigare nämnts är de fyra strategierna: *summera*, *ställa frågor*, *göra förutsägelser* och *reda ut oklarheter*. *Summera* används för att kontrollera om huvudbudskapet i ett stycke eller en text har förståtts. I *summera*-strategin ingår att kunna identifiera viktig information samt att göra en syntes mellan olika delar i en text.

Instruction of summarization succeeds in that readers improve on the quality of their summaries of text, mainly identifying the main idea but also in leaving out detail, including ideas related to the main idea, generalizing, and removing redundancy. (National Reading Panel 2000:4.46)

Ställa frågor syftar till att träna elever i att ställa relevanta frågor till en text. Genom att elever formulerar olika typer av frågor, t.ex. informationssökningsfrågor eller inferensfrågor, kan de visa att de har förstått textens innehåll samt att de kan identifiera huvudbudskapet i en text. Strategin att formulera frågor används sällan som enskild strategi utan ofta i kombination med andra strategier (National Reading Panel 2000). Strategin *göra förutsägelser* innebär att elever förutspår vad en text ska handla om. Genom att bilder och rubriker studeras samt genom att elever utgår från sina tidigare kunskaper och egna erfarenheter ska de kunna förutsäga vad texten handlar om. Förutsägelser kan göras både före och under läsningen. Strategin *reda ut oklarheter* handlar om att elever reder ut sådant de inte förstår i en text. Ofta handlar det om ord eller uttryck som de fastnar på. Dock menar Palincsar & Brown (1984) att strategin även inkluderar att elever utvärderar texten under tiden de läser samt kritiskt granskar den.

3.4 Studier om andraspråkselevs läsförståelse i nordisk kontext

3.4.1 Förståelse av lärobokstexter och utveckling av ämneskunskaper

Lärobokstexter eller sakprosatexter kan vara utmanande för elever och då särskilt för flerspråkiga elever, då de ofta är informationstäta och innehåller ett abstrakt språk. Detta har därför varit utgångspunkt för en rad studier i Norden, främst med elever på högstadiet (13–16 år) och i gymnasieskolan (16–19 år). Två svenska studier som genomförts med gymnasieungdomar är Hägerfelth (2004) och Nygård Larsson (2011). Hägerfelth (2004) har studerat språkliga utmaningar i ämnet naturkunskap i två mångkulturella klassrum i gymnasieskolan. Hon undersöker bland annat hur eleverna samtalar om naturkunskap och vilka språkliga resurser de använder för att göra det. Nygård Larsson (2011) har gjort en studie i en språkligt heterogen gymnasieklass och undersöker bland annat vilken betydelse språket har för olika elevgruppers framgång i ämnet biologi. När det gäller lärarens undervisning visar hennes studie att olika typer

av stödstrukturer förekommer, däribland visuella konkretiseringar av textinnehållet. I lärarens verbala interaktion identifieras en rörelse mellan vardagliga uttrycksätt och mer ämnesspecifika sådana. Vidare har läraren en textnära behandling av lärobokstexten som gör att eleverna inte utelämnas till att själva tolka innehållet i läroboken. Nygård Larsson efterlyser dock ett tydligare metatextuellt och metaspråkligt perspektiv i ämnesundervisningen.

Andraspråkslevers läsförståelse av lärobokstexter i samhällsorienterande ämnen har utforskats av flera (Hedman 2009, Kulbrandstad 1998, Olvegård 2014). I Olvegårds studie, som omfattar gymnasieelever, använder eleverna både textuella och kontextuella resurser (t.ex. egna erfarenheter och tidigare kunskaper) för att tolka innehållet i historietexter, om än i olika utsträckning (2014:233). Dessa kontextuella resurser kan hjälpa eleverna att förstå innehållet men de kan också leda in på ett felaktigt spår, vilket leder till att textens innehåll misstolkas. Detsamma visar Kulbrandstads studie med andraspråks- elever på högstadiet. Hon konstaterar att svårigheterna med att förstå innehållet i texterna som lästes också kan relateras till bristande metakognition. Vidare visar hennes studie att några av eleverna (på högstadiet) saknar engagemang, vilket bidrar till att de inte är intresserade av att övervaka sin läsförståelseprocess (Kulbrandstad 1998). En annan studie som omfattar högstadielever genomfördes av Hedman (2009). Hon undersöker tvåspråkiga spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter. Ett intressant resultat som framkommer i hennes studie är att de tvåspråkiga eleverna med läs- och skrivsvårigheter visar relativt goda insikter i sin egen läsförståelse. Detta skiljer sig från tidigare studier om så kallade svaga läsare.

Hur elever förstår och rör sig in i texter har bland annat studerats med textrörlighetsbegreppet (Hedman & Magnusson 2017, Liberg 2016, Liberg et al. 2010, Olvegård 2014, Wiksten Folkeryd et al. 2006). Begreppet textrörlighet används för att utforska hur elever tolkar texter och det beskrivs genom textbaserad rörlighet, rörlighet utåt och interaktiv textrörlighet (Liberg et al. 2010, Wiksten Folkeryd et al. 2006). Olvegård (2014), bland andra, benämner rörlighet utåt *associativ textrörlighet*. I den textbaserade rörligheten, som handlar om rörelse i texten, kan en läsare identifiera information i en text (både uttalad och outtalad), dra slutsatser utifrån en texts handling samt värdera en texts innehåll. När det gäller den associativa textrörligheten, som behandlar rörelse ut från texten, kopplar en läsare ihop texten med sina erfarenheter och associerar till egna tankar och upplevelser. Den interaktiva textrörligheten handlar om hur en läsare rör sig utifrån och in i en text. Detta visar sig genom att läsaren distanserar sig från en text och kan reflektera över textens syfte och mottagare (Olvegård 2014, Wiksten Folkeryd et al. 2006). Wiksten Folkeryd et al. (2006) har i ett projekt undersökt elevers textrörlighet i olika ämnen i årskurserna fem och åtta. Resultatet visar att klyftan som finns mellan låg- och högpresterande

elever är större i årskurs 8 än i årskurs 5. Den textbaserade rörligheten är också lättare för eleverna att använda än de andra två typerna.

Axelsson har också under en längre tid varit involverad i flera projekt som har handlat om hur flerspråkiga elevers litteracitet kan utvecklas och stärkas (se t.ex. Axelsson 2001, 2015, Axelsson et al. 2005). I ett projekt studeras flerspråkiga mellanstadieelevers meningsskapande i ämnena biologi och fysik (se t.ex. Jakobson et al. 2018). I ett annat projekt studeras nyanländas inlärningsvillkor (Axelsson 2015).

3.4.2 Elevers läsutveckling

I det danska projektet *Tegn på sprog*, som är ett tioårigt forskningsprojekt under ledning av Helle Pia Laursen, har fem klasser med en stor andel flerspråkiga elever följts från klass 0 till 9. I projektet samarbetar lärare och forskare för att utveckla kunskap om hur flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling kan främjas. Under årens lopp har det i projektet framkommit att det finns en stor variation i elevers användning av lässtrategier (se t.ex. Daugaard 2016, 2017, Ladegaard 2017, Østergaard 2015). Laursen (2015:55) menar att strategierna är kontextberoende men också personliga. De kan t.ex. användas med olika avsikter. En elev kan gissa ett okänt ords betydelse för att förbättra förståelsen medan en annan kan göra det för att snabbt bli färdig med en uppgift och spara tid (Laursen 2015:55). Daugaard (2016) har bland annat studerat elevers läsning i årskurs 7 i ämnena fysik och kemi. Hon visar också hur lärare och elever i årskurs 8 arbetar med att skapa mening i texter och vad det innebär att gå in i en text (Daugaard 2017). Exempelvis studeras elevernas metakognition, dvs. insikt i den egna läsningen och användning av lässtrategier. Elevers användning av lässtrategier utforskar också Østergaard (2015), som visar hur metasamtal introduceras med elever i årskurs 2. Eleverna reflekterar kring sin strategianvändning och sin läsförståelse i gruppsamtal, där läraren introducerar begrepp som till exempel avkodning och förståelse. Genom att låta eleverna diskutera kan de bli mer medvetna om sin egen inläring och hur de kan påverka sin förståelseprocess.

Ladegaard (2017) beskriver hur en nyanländ elev i årskurs 8 försöker skapa mening i en text med hjälp av multimodala resurser samt effektiva lässtrategier på såväl svenska som modersmålet pashto. Eleven, som kallas Husna, använder bilder och översätter hela texten först till pashto och Ladegaard beskriver sedan hur hon går mellan sin översättning och originaltexten för att kontrollera sin förståelse av texten. Ladegaard visar att Husna använder avancerade lässtrategier men konstaterar samtidigt att de är väldigt tidsödande.

Damber (2010) undersöker i sin avhandling vilka faktorer som bidrar till att vissa klasser har goda läsförståelseresultat, trots en språkbakgrund och socio-

ekonomiska faktorer som egentligen talar emot det. Med yngre barn i fokus har hon studerat främst lärarna och undervisningen i årskurs 3 i ett multikulturellt förortsområde och gjort tre studier om läsutveckling. Resultatet visar att lärarens förhållningssätt är av stor betydelse, vilket i studien kännetecknas av fasta strukturer, inslag av estetisk verksamhet, omfattande läsning av skönlitteratur samt eget skrivande. Några av eleverna som deltog i studien intervjuas också några år senare och de berättar då om vikten av att bli sedda och uppskattade för vilka de är. Vidare betonar de betydelsen av att behärska svenska språket i tal och skrift för att lyckas väl i skolan (Damber 2010).

En annan avhandling som inte direkt handlar om utveckling av läsförståelse men som relaterar till det är Westlund (2013). Hon jämför svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår och konstaterar att det finns tydliga skillnader mellan hur lärarna i de två länderna undervisar. De fem svenska lärarna har en produktorienterad uppfattning om bedömning, där lärarna kontrollerar elevernas läsförståelse genom olika typer av uppgifter (2013:241). De fem kanadensiska lärarna har däremot en processororienterad uppfattning om bedömning som innebär att elevernas utveckling av läsförståelse stöttas. Detta görs bland annat genom att eleverna medvetandegörs om den egna läsprocessen (ibid.). En annan skillnad är att lärarna i Kanada använder ett mer utvecklat metaspråk än lärarna i Sverige när de talar om bedömning av elevers läsförståelse.

Elevers läsutveckling har följts i snart två decennier genom de internationella undersökningarna Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) och Programme for International Student Assessment (PISA). I inledningen beskrevs en nedgång i svenska elevers resultat som rapporterats under en tioårsperiod. I PIRLS, som undersöker elever i fjärde klass, var Sverige ett av få länder där resultaten försämrades tre mätningar i följd: 2001, 2006 och 2011. En signifikant förbättring i elevers resultat redovisades emellertid, både i PISA 2015 och i PIRLS 2016 (Skolverket 2016, 2017b).

Det finns stora klyftor mellan olika elevgruppers resultat, vilket också kommenterades i inledningskapitlet. Infödda elever med en eller två svenskfödda föräldrar har bättre resultat i både PISA- och PIRLS-mätningarna än elever med två utlandsfödda föräldrar. Denna skillnad har i stort sett varit konstant sedan mätningarna började (Skolverket 2012, 2016, 2017b). Andra generationens invandrare, dvs. elever som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar befann sig resultatmässigt på samma nivå 2016 som 2011. Elever födda utomlands med två utlandsfödda föräldrar presterade till och med bättre än de elever som var födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar (Skolverket 2017b:66). Socioekonomisk bakgrund påverkar elevers resultat och när det gäller elever med utländsk bakgrund är deras *hemresurser för lärande* betydligt lägre än vad de är för elever vars föräldrar är födda i Sverige. När hänsyn tas till

hemresurser försvinner skillnaderna i resultat mellan de olika elevgrupperna. Flerspråkiga elevers läsutveckling och de stora klyftorna mellan elevgrupper har uppmärksamats i rapporten av OECD (Cerna et al. 2019). I sammanhanget bör också skolans kompensatoriska uppdrag nämnas. Skolans kompensatoriska uppdrag består i att den ska kompensera för skillnader i elevers förutsättningar (Skolverket 2011).

3.4.3 Interventionsstudier och lästest

Som tidigare nämnts har flera studier om läsförståelse gjorts med förstaspråks elever. Reichenberg har exempelvis genomfört ett antal interventionsstudier (Reichenberg 2008, Reichenberg & Emanuelsson 2014, Reichenberg & Löfgren 2014). I en interventionsstudie i årskurs 3 undervisades 71 elever under åtta veckor enligt Reciprocal Teaching (RT) eller Questioning the author (QtA) (Reichenberg & Emanuelsson 2014). I en annan likande interventionsstudie undervisades 30 tredjeklasselever i ett socialt utsatt område enligt RT (Reichenberg & Löfgren 2014). Resultaten i båda studierna visar på signifikanta skillnader i elevernas läsförståelse. I den förstnämnda studien förbättrades elevernas resultat, både när de undervisats enligt RT eller QtA. Inga kontrollgrupper finns dock i de två ovan nämnda studierna, vilket kan ses som en svaghet. I interventionsstudier brukar kontrollgrupper ingå för att forskaren ska kunna avgöra hur t.ex. en särskild form av undervisning har påverkat en grupp elever (intervention) jämfört med en liknande grupp som inte fått denna särskilda undervisning (kontrollgrupp).

Reichenberg har även genomfört en longitudinell studie med förstaspråks elever i årskurserna 4–6. Syftet var att, i arbete med förklarande texter, studera om och hur lärares och elevers interaktion förändrades under de tre år som interventionen pågick (Reichenberg 2008). QtA användes även i den här studien och resultatet visar att samtalsmönstren förändrades i experimentgrupperna. I dessa, till skillnad mot kontrollgrupperna, minskade antalet rena faktafrågor till förmån för fler halvöppna frågor och inferensfrågor. Experimentgruppernas läsförståelse ökade men skillnaden var inte statistiskt signifikant jämfört med kontrollgrupperna.

En omfattande interventionsstudie som gjorts i en förstaspråkskontext är *Läsa mellan raderna*, där läsförståelse undersöks såväl kvantitativt (Tengberg et al. 2015) som kvalitativt (Olin-Scheller et al. 2015). Studien utforskar hur lässtrategiundervisning påverkar högstadielevs läsförståelse. Modellen som prövas heter dialogisk strategiundervisning (DSU) och den bygger på tre delar: undervisning om lässtrategier, texttolkande samtal och strukturerade reflektionsuppgifter. Studien innefattar två interventioner – en kortare om läsning

av argumenterande texter (fyra veckor) och en om novelläsning som sträcker sig över en termin (Olin-Scheller & Tengberg 2016, Tengberg & Olin-Scheller 2016). De kvantitativa aspekterna av resultaten visar att DSU främst gynnar svaga elevers läsförståelse. Kvalitativa aspekter visar t.ex. att lärarna modellerar lässtrategiers användning och ger elever ett metaspråk för att tala om sin förståelse (se t.ex. Olin-Scheller et al. 2015).

I interventionsstudier används ofta någon typ av lästest för att mäta elevers läsutveckling. När flerspråkiga elever ska genomföra ett lästest har tidigare studier uppmärksammat ett antal problem vad gäller validitets- och reliabilitetsfrågor (Hedman 2009:39, Kulbrandstad 2000:70f., Tonne & Pihl 2013). Ett test kan vara noga utprovat och normerat men om denna process har gjorts med majoritetsspråkstalare finns det flera aspekter som kan påverka flerspråkiga elevers möjligheter att svara på frågorna. Hedman (2009:38) poängterar att flerspråkiga elevers testresultat behöver värderas i relation till bakgrundsfaktorer som exempelvis språklig eller socioekonomisk bakgrund. Testinstrumentet kan också behöva undersökas så att låga resultat inte beror på själva testet. Kulbrandstad (2000:70f.) konstaterar att det kan vara svårt att bedöma flerspråkiga elevers svar som rätt eller fel. Om det är öppna frågor som ska besvaras har elevernas språkliga förmåga betydelse för hur de kan uttrycka sig skriftligen. Det krävs också att eleverna har förstått frågan. Bristfälliga eller inga svar behöver alltså inte betyda att eleverna inte har förstått textens innehåll (Lindholm 2013). Tonne & Pihl (2013) har undersökt vad norska läsprov egentligen mäter när elever med norska som andraspråk genomför dem. Testen som studeras är det norska nationella lästestet för årskurs 5 samt två olika kartläggningstest (för årskurs 3 och 5). Resultatet visar en korrelation mellan resultat på lästest och morfologisk medvetenhet samt medvetenhet om ogenomskinliga ord och uttryck. För att kunna få höga poäng på dessa lästest krävs således specifika språkliga kunskaper av elever med norska som andraspråk.

3.5 Studier om andraspråkselever och lässtrategier i utomnordisk kontext

Medan det finns en god forskningsbas när det gäller lässtrategiers betydelse för förstaspråkselevers utveckling av läsförståelse, finns det ingen riktig enighet när det gäller forskning om lässtrategier och andraspråkselever. Flera forskare påpekar att det finns få studier som undersökt lässtrategiers betydelse för andraspråkselever och att det därmed är svårt att förklara eller uttala sig om strategiers påverkan på andraspråkselevers utveckling av läsförståelse (se t.ex.

Bernhardt 2000, Fitzgerald 1995a). Samtidigt konstaterar flera, att forskning som gynnar förstaspråkselever, även gynnar andraspråkselever men att vissa anpassningar måste göras utifrån de andraspråkselever som undervisas (Brown 2017, Fitzgerald 1995a, Goldenberg 2011). Shanahan & Beck (2006:437) noterar att det saknas forskning om hur de här anpassningarna konkret görs:

Common instructional routines may need to be adjusted to make instruction in the literacy components maximally effective with English-language learners. Unfortunately, authors often have been silent in describing such adjustments, or have done no more than mention them, rather than providing a thorough description or explanation. Future research needs to be explicit in this regard. (Shanahan & Beck 2006:437)

I studier om läsning refereras det ofta till goda och mindre goda läsare eller starka och svaga läsare, vilket vanligtvis definieras utifrån resultat på ett lästest. Dessa termer använder jag också i samband med att andra studier omtalas. När elever omtalas som starka eller svaga bör det poängteras att läsförståelsen är kopplad till en specifik situation eller kontext och att den därmed kan variera. Utmaningarna med att kategorisera andraspråkselever som starka och svaga läsare diskuteras bland annat i Kulbrandstad (1998).

3.5.1 Effektiva lässtrategier

Baserat på forskning som gjorts under flera decennier (huvudsakligen med förstaspråkselever) har ett antal strategier identifierats vara effektiva när det gäller att främja elevers läsförståelse (National Reading Panel 2000). Denna rapport har varit viktig för forskning om strategiundervisning och som exemplifieras nedan ingår strategier som *bilder och grafik* samt *kooperativt lärande* i det som benämns *förståelsestrategier*. Följande sju kategorier har ett gott empiriskt stöd enligt National Reading Panel (2000):

1. Summera
2. Formulera frågor
3. Besvara frågor
4. Övervaka förståelse (monitoring)
5. Bilder och grafik (graphic and semantic organizers)
6. Kooperativt lärande
7. Kombination av strategier (multiple strategies)

(National Reading Panel 2000)

Grabe (2009:218f.) sammanställer också i sin översikt 20 strategier som empiriskt har visat sig vara effektiva i undervisning. Hans översikt visar att det till stor del är samma strategier som används på andraspråket som på förstaspråket. Förutom de ovan nämnda presenterar han också strategier som indirekt stödjer läsförståelse och som använts i studier. I denna grupp finns *reda ut oklarheter, mental översättning, göra inferenser, omläsning, läsa högt, ta anteckningar* och *göra förutsägelser*.

Övervaka förståelse (monitoring) brukar ofta ses som en nyckelstrategi för att förbättra läsförståelse. Det som skiljer denna strategi från de flesta andra, är att många processer är involverade samt att den i huvudsak också identifieras som en metakognitiv process (Baker 2002, Pressley 2002). Några av de processer som kan ingå i att övervaka förståelsen är att läsaren har ett syfte med läsningen och är medveten om det. Vidare används textstruktur uppmärksam av den som övervakar förståelsen samt identifierar viktig information i en text. En läsare som övervakar förståelsen relaterar innehållet till den egna bakgrundkunskapen, läser noggrant, reder ut missförstånd och uppmärksammar svårigheter (Grabe 2009). Att övervaka förståelsen är således ingen enkel process eller strategi utan det kräver en hel del av läsaren. Många forskare benämner *övervaka förståelse* som en strategi men Grabe (2009), bland andra, menar att det är mer passande att se övervaka som något som handlar om metakognitiv kontroll och inte som en strategi.

3.5.2 Lässtrategiundervisning

Det har varit svårt att bedöma lässtrategiers effekt på andraspråkelevers läsförståelse i och med bristen på kvantitativa studier. Studier med äldre andraspråkelever och vuxna finns, ofta i en främmandespråkskontext (se t.ex. Akkakoson 2013, Carrell et al. 1989, Taylor et al. 2006), men med elever i skolåldern finns det betydligt färre studier. Det finns dock interventionsstudier som har visat att strategiundervisning har en positiv effekt på flerspråkiga mellanstadieelevers läsförståelse (Fung et al. 2003, Kitano & Lewis 2007, Klingner et al. 1998, Olson & Land 2007, Proctor et al. 2007, Taboada & Rutherford 2011, Taylor et al. 2003). I några studier har RT använts framgångsrikt (Brady 1990, Dabarera et al. 2014, Fung et al. 2003, Klingner & Vaughn 1996). Brady har undersökt effekten av två olika undervisningsmodeller i årskurserna 5–8 (Brady 1990). En grupp undervisades enligt RT, den andra enligt RT plus två ”semantic mapping”-strategier. Kontrollgruppen undervisades ”som vanligt”. Eleverna var tvåspråkiga och majoriteten hade en svag läsförståelse, enligt ett standardiserat lästest på andraspråket. Resultatet visar signifikanta skillnader mellan interventionsgrupperna och kontrollgruppens resultat. Båda

grupperna som undervisades i att använda lässtrategier förbättrade sin läsförståelse. Däremot fann Brady inga signifikanta skillnader mellan de två interventionsgrupperna. Studien visade också att svaga elever gynnades allra mest av strategiundervisningen (Brady 1990).

En studie som undersökt lässtrategiundervisning och digitala texter är Proctor et al. (2007). I studien med andraspråkläsare i årskurs 4 har digitala texter lästs och förståelsestrategier och stöttning har bland annat skett via hypertexter och avatarer. Resultatet visar att elevernas ökade ord- och läsförståelse kunde kopplas till hur frekvent förekommande stöttningen var.

Som ett komplement till National Reading Panels rapport utgavs en särskild forskningsöversikt med fokus på andraspråkselever (August & Shanahan 2006). I denna översikt presenteras endast tre studier om strategiundervisning, varav Swicegood (1990) är en. Hon studerar hur strategin "self-questioning" påverkar tvåspråkiga elevers läsförståelse i årskurs 3 (spanska och engelska) och hon undersöker både kvantitativa och kvalitativa aspekter. Resultatet visar att elevernas läsförståelse inte förbättrades i något av språken, enligt resultatet på ett lästest. Däremot visade kvalitativa analyser att eleverna i experimentgruppen använde strategin på ett effektivt sätt och att de dessutom överförde denna till andra undervisningskontexter. Detta framkommer dock inte i kapitlet av Shanahan & Beck (2006) eftersom endast experimentella och kvasiexperimentella studier ingår i översikten (August & Shanahan 2006). Swicegoods studie visar på det problematiska i att enbart dra slutsatser utifrån en viss typ av studier, vilket andra forskare även poängterat (se t.ex. Cummins 2012, Escamilla 2009).

Ett antal forskningsöversikter har gjorts (med studier publicerade på engelska) när det gäller läsförståelse, strategiundervisning och andraspråkselever (Brantmeier 2002, Brown 2017, Davis 2010, Fitzgerald 1995a, b, Goldenberg 2011, Grabe 1991, 2009, Shanahan & Beck 2006, Taylor et al. 2006). Åldersgrupperna varierar i dessa översiktsstudier och inkluderar inte enbart elever på mellanstadiet. Ett förhållandevis litet urval samt de olika förutsättningarna för de inkluderande studierna, t.ex. deltagares ålder, längd på intervention, användning av olika test, gör att resultaten är svåra att generalisera (Brantmeier 2002, Grabe 2009, Taylor et al. 2006). Trots detta är det av vikt att översikter görs, för att synliggöra den forskning som finns. Resultaten visar exempelvis att lässtrategiundervisning påverkar andraspråkselevers läsförståelse positivt (Davis 2010, Fitzgerald 1995a, Taylor et al. 2006). I Davis (2010) och Taylor et al. (2006) ingår bara interventionsstudier och i Fitzgerald (1995a) ingår både kvantitativa och kvalitativa studier. Fitzgerald hävdar att såväl första- som andraspråksinlärare gynnas av samma typ av balanserad läsundervisning som innehåller explicit strategiundervisning. Det finns "virtually no evidence that ESL learners need notably divergent forms of instruction to guide or develop

their cognitive reading processes” (1995a:184). Vidare har resultatet i översiktterna visat att strategiundervisningen i större utsträckning gynnade äldre elever samt de som var språkligt mer kompetenta (Taylor et al. 2006). Skillnader mellan hur mer och mindre framgångsrika läsare beskrivs har visats vara i enlighet med andra studier (Fitzgerald 1995a). Framgångsrika läsare använder exempelvis strategier på ett mer effektivt sätt och de har dessutom en större repertoar av strategier än vad mindre framgångsrika läsare har (Chamot & El-Dinary 1999, Jiménez 1997, se vidare 3.5.4).

En relevant avhandling är Davis (2010), som gör en metaanalys av strategiundervisning (multiple strategies instruction) för elever i årskurs 4 till 8 under åren 1980–2009. 101 interventionsstudier har inkluderats i metastudien och andraspråksstudier finns inkluderade som en del av dessa. Davis konstaterar att det finns en stor variation vad gäller mätinstrument och metoder för strategiundervisning. Trots detta menar han att det finns tydliga belägg för att strategiundervisning (där flera strategier är inkluderade) har en positiv inverkan på mellanstadieelevers läsförståelse (s. 61). De positiva resultaten gäller för såväl svaga och medelgoda läsare som för elever med någon typ av nedsatt läs- eller inlärningsförmåga. Det finns också stöd för att strategiundervisningen även gynnar andraspråkslever, även om Davis påpekar att det behövs ytterligare forskning som undersöker just den elevgruppen (Davis 2010).

3.5.3 Lässtrategiundervisning och läsutveckling kopplat till motivation och engagemang

Tidigare nämnda internationella interventionsstudier har pågått under en begränsad tid, upp till och med fem veckor. Längre interventionsstudier och longitudinella studier med elever i mellanåren är få men de som gjorts har stor relevans för föreliggande avhandling (Olson & Land 2007, Silverman et al. 2014, Taylor et al. 2003). Två omfattande interventionsstudier som utforskat hur undervisning i bland annat lässtrategier påverkar elevers läsförståelse är Olson & Land (2007) och Taylor et al. (2003). Den förstnämnda genomfördes i ett område i Kalifornien där 93 % av eleverna har engelska som sitt andraspråk, och där den socioekonomiska statusen är låg. Projektet som redovisas sträcker sig över åtta år och inkluderar 94 lärare och ungefär 2000 elever per läsår (i årskurserna 6–12). Studien av Taylor et al. (2003) pågick under ett läsår och inkluderade 88 undervisande lärare i utsatta skolor (årskurserna 1–5). 792 elever deltog, 9 fokuselever i varje klass, och mellan 2 och 68 % av eleverna hade ett annat förstaspråk än engelska. I båda studierna har ett antal kognitiva förståelsestrategier implementerats med fokus på såväl läsning som skrivning och resultaten visar likheter med varandra. Båda interventionerna påverkade

såväl elevernas läs- som skrivförmåga positivt. Olson och Land (2007) beskriver vidare att eleverna själva reflekterar över strategiundervisningen och att den har hjälpt dem att se på sig själva som kapabla och läskunniga individer och att de därmed stärkt sitt självförtroende. Genom självförtoendet har de blivit mer motiverade och engagerade i undervisningen. Olson och Land (2007) betonar också vikten av skickliga lärare, som kan skapa engagemang, särskilt hos andraspråkselever, samt utmana dem i att reflektera och tänka kring texter. Höga förväntningar är något som bör ställas på andraspråkselever men de ska också förses med god stöttning.

En intressant och omfattande studie (som ej är en interventionsstudie), undersöker hur lärares undervisning kan relateras till ordförståelse och läsförståelse med enspråkiga och tvåspråkiga elever i årskurs 3–5 (Silverman et al. 2014). 274 elever från 33 klasser studerades och lärares tal i klassrummet kodades och relaterades sedan till elevers utveckling av bland annat läsförståelse. Strategiundervisningen kodades i fem olika typer av undervisning: bokstavlig (literal) förståelse, förståelse som kräver inferenser (inferential), förståelsestrategier (comprehension strategies), textelement (text elements) samt avkodning och flyt (decoding and fluency (s. 38). Indelningen i dessa grupper motiverades av studiens syfte. Förståelsestrategier inkluderade att *göra förutsägelser*, *visualisera*, *övervaka förståelse*, *summera* och *aktivera bakgrundkunskap*. Resultatet visar att det finns ett positivt samband mellan undervisning som inkluderar att göra inferenser under läsningen och elevernas läsförmåga. Detta samband gällde både första- och andraspråkselever. Det mest intressanta resultatet i denna studie är att det finns ett positivt samband mellan förståelsestrategier och läsutveckling för andraspråkseleverna men inte för förstaspråkseleverna. Detta indikerar att undervisning som explicit uppmärksammar strategier för att stötta textförståelse kan vara särskilt viktigt för andraspråkselever (Silverman et al. 2014).

Något som flera studier betonar och som strategiundervisning kan bidra till, förutom att förbättra elevers läsförståelse, är att skapa engagemang och motivation hos elever (Jiménez 1997, Jiménez & Gámez 1996, Klingner & Vaughn 2000, Klingner et al. 1998, Olson & Land 2007). Jiménez och Gámez (1996) och Jiménez (1997) har utforskat latinamerikanska elevers läsförståelse i årskurs 7. Elevernas läs- och skrivförmåga var initialt låg och forskarna använde bland annat metoden *tänka-högt* för att få dem att förbättra sin läsförståelse och bli mer medvetna läsare. De arbetade med kulturellt relevanta texter och förbättrade elevernas självförtroende och engagemang genom att ge dem redskap för att förstå de texter som lästes. Elevernas inställning till läsning och engagemang förändrades på ett positivt sätt och de kunde också verbalisera sin läsförståelse på ett sätt de inte gjorde till en början.

3.5.4 Användning av lässtrategier

Också när det gäller forskning om användning av lässtrategier finns en stor mängd studier som gjorts i en förstaspråkskontext. Andraspråksstudier finns det däremot inte lika många, och av dem som finns studerar flertalet ungdomar eller vuxna. Ett färre antal studier finns om yngre andraspråkselever. Detta kan delvis bero på att det kan vara svårt att få unga elever att verbalisera sin läsförståelse på ett språk de bara delvis behärskar. En annan anledning kan vara uppfattningen att yngre inlärare inte är tillräckligt mogna för att reflektera över sina inlärningsprocesser på ett andraspråk (Gu et al. 2005).

En klassisk studie som har banat väg för lässtrategiforskningen med andraspråkselever är Hosenfeld (1977). Hon jämförde 20 framgångsrika och 20 mindre framgångsrika läsare i årskurs 9 som läste franska, tyska och spanska som främmandespråk. Hosenfeld lät deltagarna läsa en text på främmandespråket och bad dem berätta (på förstaspråket) vad de tänkte efter varje mening som processades. Det konstaterades att goda läsare kommer ihåg textens innehåll under tiden de läser. De integrerar idéer i texten, uppmärksammar textens struktur, ignorerar ord som inte är viktiga för förståelsen och använder sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Mindre goda läsare översätter meningar men har svårt att förstå textens övergripande sammanhang. Vidare har de svårt att hoppa över ord och använder ordbok för att ta reda på okända ords betydelse. Dessa mönster för vad som kännetecknar goda och mindre goda läsare har även bekräftats i studier med äldre elever (se t.ex. Block 1986) och med elever i mellanåren (Chamot & El-Dinary 1999, Jiménez 1997, Zhang et al. 2008). I Zhang et al. (2008) använde elever i högre årskurser på mellanstadiet (årskurs 6) fler strategier än de i lägre årskurser (årskurs 4). Även kvalitativa skillnader i strategianvändningen konstaterades. Den språkliga kompetensen hos eleverna hade större betydelse för skillnaderna mellan grupperna, än den årskurs de gick i.

High-proficiency learners seemed to be more concerned about meaning, and therefore, they knew that they needed to 'predict', 'summarize', 'infer' meaning, and 'monitor' their comprehension processes. Their efforts to infer textual meanings through contextual and linguistic clues as well as their use of real world knowledge made a difference in meaning-making. (Zhang et al. 2008:264)

3.5.4.1 Samband mellan läsförståelse och lässtrategier

Tidigare studier har alltså bekräftat att det finns ett samband mellan grad av läsförståelse och lässtrategianvändning. Goda läsare tenderar att ha en större repertoar av strategier och de utnyttjar dem dessutom på ett mer effektivt sätt än

vad mindre goda läsare gör. Detta har bekräftats i förstaspråksstudier (Cantrell & Carter 2009, Mokhtari & Reichard 2002) och i andraspråksstudier med äldre inlärare (Sheorey & Mokhtari 2001, Yüksel & Yüksel 2012) men också med andraspråkselever i mellanåren (Chamot & El-Dinary 1999, Dabarera et al. 2014, Jiménez 1997, Zhang et al. 2008). Ett sätt att undersöka strategianvändning är att studera hur olika grupper av inlärare uppger att de använder olika kategorier av strategier. Därefter kan strategianvändningen också relateras till inlärares läsförståelse. Självrapporterad användning av lässtrategier undersöks ofta genom enkätundersökningar, där stora grupper kan ingå och jämföras.

Några studier har jämfört första- och andraspråkselevs självrapporterade strategianvändning i mellanåren (årskurs 4–8) (Aivazoglou & Griva 2014, Kandel 2009, Knight et al. 1985, Padrón et al. 1986). Aivazoglou & Griva (2014) har studerat 455 grekiska elevs självrapporterade strategianvändning i årskurs 5 och 6 och relationen mellan deras självrapporterade strategianvändning i förstaspråket (grekiska) och främmandespråket (engelska). Flickorna var mer medvetna om sin strategianvändning än pojkarna och det gällde båda språken. Goda läsare använde också strategier mer effektivt och var också mer flexibla i att överföra sin strategianvändning mellan språken. I en amerikansk avhandling studerar Kandel (2009) andraspråkselever i mellanåren (årskurs 4–8). I en av delstudierna utforskas 850 elevs (varav 426 latinamerikanska) självrapporterade användning av kognitiva lässtrategier när de läser på engelska (i årskurs 7 och 8). Resultatet visar att alla elever uppger att de använder kognitiva lässtrategier till en viss del men inte ofta och det var inga större skillnader mellan första- och andraspråkselever. Detta indikerar att lärare kan behöva undervisa elever mer explicit i hur läsförståelsestrategier effektivt kan användas i olika lässammanhang (Kandel 2009:68). Andra studier som undersökt elevs självrapporterade användning av kognitiva lässtrategier (i årskurs 3 och 5) har visat att enspråkigt engelsktalande elever använder lässtrategier i större utsträckning än andraspråkselever och att de dessutom använder fler framgångsrika strategier än andraspråkselever (Knight et al. 1985, Padrón et al. 1986).

Ett vanligt sätt att undersöka elevs faktiska strategianvändning är genom metoden *tänka högt*, som Hosenfeld (1977) gjorde. Dessa studier kan inkludera både kvalitativa och kvantitativa aspekter av strategianvändning, även om de inte når de stora volymerna av elevsvar som enkätundersökningar kan göra. *Tänka högt* kan användas både som en undervisningsstrategi för elever, och som metod för forskare. I *tänka högt*-studier vill forskare komma så nära elevs tänkande som möjligt, genom att eleverna tänker högt samtidigt som de läser en text. McKeown & Gentilucci (2007) har gjort en studie där *tänka högt* används som metod för att andraspråkselever i mellanåren ska utveckla sin metakognitiva förmåga och kunna övervaka sin förståelse på ett effektivt sätt.

De 27 eleverna som ingår i studien delades in i tre grupper efter språknivå i engelska. Tänka högt-strategin som de undervisades i förväntades ha en effekt på elevernas läsförståelse. Endast mellangruppen verkade emellertid dra nytta av strategin. Författarna konstaterar att andraspråkinlärare med olika språkliga förmågor har unika behov när det gäller strategier för läsförståelse. Det finns således inte en universalstrategi som har effekt på alla typer av inlärare utan undervisningen måste anpassas (McKeown & Gentilucci 2007).

3.5.4.2 Lässtrategier och metakognition

Några studier om elevers strategianvändning belyser särskilt hur denna bidrar till att utveckla elevers metakognition (Dabarera et al. 2014, Fung et al. 2003, Jiménez et al. 1995), som är en betydelsefull del i elevers utveckling av läsförståelse och som bland annat handlar om hur medvetna inlärare är om sin läsförståelse och sin strategianvändning. I en fallstudie av tre elever i årskurs 6 studerades den kognitiva och metakognitiva kunskapen hos dessa elever med olika språkprofiler (Jiménez et al. 1995). Den ena eleven var en god tvåspråkig läsare med latinamerikanskt ursprung. Den andra eleven med samma bakgrund bedömdes vara "marginally proficient" och den tredje eleven var en god enspråkig läsare. Genom tänka-högt metod skulle elevernas kognitiva och metakognitiva kunskap beskrivas. Eleverna läste en berättande och en förklarande text. Övrig data som samlades in var återberättande av text, intervjuer och enkät. Resultatet visar framför allt fyra huvudsakliga skillnader mellan den goda tvåspråkiga läsaren och de andra två. Den goda läsaren använde framgångsrika ordförståelsestrategier på båda språken. Hon interagerade med texten och hade ett syfte med läsningen. Dessutom utnyttjade hon sin tvåspråkighet som en fördel. I flera studier med tvåspråkiga läsare har det just konstaterats att framgångsrika läsare använder modersmålet som en resurs i andraspråkläsningen och att strategianvändning kan överföras mellan språk (Fung et al. 2003, Jiménez et al. 1995, Langer et al. 1990). Enligt Fung et al. (2003) lärde sig elever i årskurs 6 och 7 (en något modifierad form av) grundstrategierna i RT under en period av cirka fyra veckor. De använde sedan strategierna, både på förstaspråket (mandarin) och andraspråket (engelska) och resultatet visade att eleverna på ett framgångsrikt sätt överförde sina strategikunskaper från förstaspråket till andraspråket. Elevernas kunskap om och metakognitiva medvetenhet kunde överföras, trots att språkfärdigheterna på andraspråket var begränsade. Elevernas engelska läskompetens förbättrades enligt både kvantitativa och kvalitativa mått.

Två studier visar hur elever i årskurs 4 och 5, som undervisas i *Collaborative Strategic Reading*, använder lässtrategier som stöd för att förstå innehållet i äm-

nestexter och för att hjälpa varandra att förstå texter som läses (Klingner & Vaughn 2000, Klingner et al. 1998). Klingner et al. (1998) utforskade hur mycket tid eleverna i årskurs 4 ägnade åt de strategier som de undervisats i, och hur väl de använde dem i sina respektive grupper om fem till sex elever, som användes i interventionen. Resultatet visade att eleverna använde strategier till stor del i sina samtal om ämnestexter, främst *reda ut oklarheter* (52 %) och *identifiera huvudbudskapet* (25 %) (Klingner et al. 1998:18). Vidare framkom att få grupper diskuterade på en högre nivå (higher-level discussions), vilket bland annat innebär att elever framför olika åsikter och diskuterar dem. Eleverna var nästan aldrig oense om textens innehåll och de ifrågasatte eller utmanade sällan kamraternas svar, trots att de uppmuntrats göra det. För att elever ska kunna föra mer avancerade diskussioner behöver de undervisas i hur de ska göra, menar Klingner et al. (1998). Särskilt betonas metakognitiva aspekter av strategianvändning, dvs. att elever undervisas i hur och varför vissa strategier ska användas (jämför procedural kunskap och villkorskunskap).

3.6 Sammanfattning

I forskningsöversikten har konstaterats att lärobokstexter kan vara särskilt utmanande för flerspråkiga elever, då de ofta är informationstäta och innehåller ett abstrakt språk. Studier har visat hur lärare på olika sätt stöttar eleverna i undervisningen genom att konkretisera textinnehållet och förklara ämnesspecifika ord och uttryck. När elever får diskutera och reflektera över sin läsförståelse kan de bli mer medvetna om sin läsförståelseprocess och hur de kan påverka den. Tidigare forskning har också visat att undervisning i lässtrategier påverkar flerspråkiga mellanstadieelevers läsförståelse positivt, särskilt svaga läsares. Strategiundervisning kan också bidra till att elever blir mer engagerade och motiverade i undervisningen. När det gäller elevers användning av lässtrategier visar tidigare forskning att så kallade goda läsare kommer ihåg textens innehåll under tiden de läser, uppmärksammar textens struktur, använder sina tidigare kunskaper och erfarenheter i läsningen och de kan ignorera ord som inte är viktiga för förståelsen. Svaga läsare fokuserar ofta på ordförståelse och har svårt att ignorera ord när de läser. Vidare har de svårt att förstå textens övergripande sammanhang och de kan ha svårt att komma ihåg vad de har läst. Tidigare studier har bekräftat att det finns ett samband mellan grad av läsförståelse och användning av lässtrategier. Goda läsare har ofta en större repertoar av strategier och de använder dem också mer effektivt än vad mindre goda läsare gör. Elevers användning av lässtrategier kan också bidra till att eleverna utvecklar sin metakognitiva förmåga.

4. Metod

I det här kapitlet beskrivs avhandlingens metod. Kapitlet inleds i avsnitt 4.1 med en presentation av studiens metodologiska forskningsdesign och ansats, *mixed methods research*. Mixed methods research möjliggör en integrering av olika delar i en forskningsprocess (Johnson & Christensen 2017, Johnson et al. 2007). Denna avhandling omfattar tre faser och under varje fas har olika empiriska material samlats in. Vilka delar som integrerats och på vilka sätt synliggörs i kapitlet. Därefter redogörs för urval och informanter (4.2). Data och datainsamling redovisas i 4.3 och i 4.4 presenteras tillvägagångssätt i analysarbetet. I avsnitt 4.5 diskuteras reliabilitet och validitet samt etiska överväganden. Detaljer om använda metoder i de tre faserna, tillika artiklarna, beskrivs i respektive artikel.

4.1 Mixed methods research

Min övergripande metodologiska ansats i avhandlingen är således *mixed methods research*, fortsättningsvis förkortat MMR, då ingen vedertagen översättning på svenska finns. MMR kan ses som ett tredje forskningsparadigm, där en kombination av kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoder används (Johnson & Christensen 2017, Johnson et al. 2007). Benämningen MMR föredras framför benämningen *multimethod research*, då paradigmet innebär mer än att bara kombinera metoder (Onwuegbuzie & Johnson 2006, Onwuegbuzie & Mallette 2011). Begreppet *complementary strengths* förklarar på vilket sätt ansatsen bidrar med något ytterligare: "the whole in a mixed research study is greater than the sum of the parts" (Johnson & Christensen

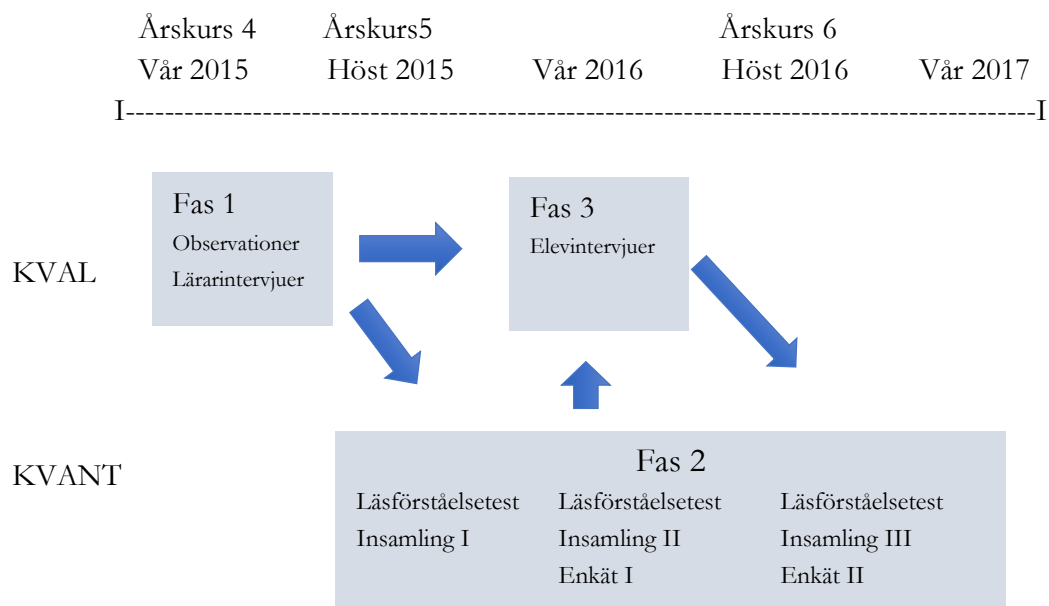
2017:51). Det är således själva integreringen, som kan göras i olika delar av forskningsprocessen, som bidrar till ett mervärde.

I början av 1990-talet började allt fler inom pedagogisk forskning förespråka studier som inkluderade såväl kvantitativa som kvalitativa metoder. Inom MMR är pragmatism den mest populära filosofin att utgå från. Med avseende på vad relevant forskning innebär enligt pragmatism, skriver Johnson och Christensen (2017:32) följande: "what is ultimately important and justified or 'valid' is what solves our problems and what works in particular situations in practice and what promotes social justice". Johnson och Christensen kallar sin egen version av pragmatism för "dialectical pragmatism" (ibid.). De menar att en filosofi för MMR måste vara dynamisk: "the word dialectical is intended to imply a dynamic back-and-forth listening to multiple perspectives and multiple forms of data" (s. 32). Greene (2007:17) myntade uttrycket "a mixed method way of thinking", som också betonar att verkligheten är mångsidig och komplex och kräver forskning ur flera perspektiv.

Syftet med MMR-ansatsen i min studie (rationale) är just att inkludera olika perspektiv. Genom att använda olika typer av data kan jag belysa flerspråkiga elevers läsförståelse ur olika perspektiv. Kvantitativ forskning kan konstatera samband mellan olika variabler medan kvalitativ forskning på djupet försöker förstå och tolka det som studeras (Bryman 2006). Med såväl kvantitativa som kvalitativa data kan jag få ett rikt datamaterial som kombinerar bredd och djup, vilket kan innebära en djupare förståelse för det som studeras (Johnson & Christensen 2017, McKim 2017). För att besvara avhandlingens övergripande frågeställningar används således en MMR-ansats. I artiklarna används kvalitativa metoder i artikel I och III, och artikel II baseras enbart på kvantitativ metod (se tabell 4:1).

4.1.1 Flerfasdesign

Studien utgörs av tre faser, en så kallad flerfasdesign (multiple phase design) (Creswell & Plano Clark 2017:61). Designen är sekventiell och parallell, vilket illustreras i figur 4:1. En sekventiell design innebär att faserna bygger på och har influerat varandra, vilket pilarna i figuren visar. Studien har också en parallell design eftersom fas 2 pågår samtidigt som fas 3. MMR kan ha betoning på antingen kvantitativa eller kvalitativa metoder eller ha en balans mellan de båda (Creswell & Plano Clark 2017). Min studie är kvalitativt dominerad, något som framkommer i figur 4:1. I figur 4:1 visas tidpunkterna för insamling av material. Detaljer kring omfattning av data visas i tabell 4:2, 4:3 och 4:4.



FIGUR 4:1. Studiens flerfasdesign.

Pilarna i figur 4:1 visar hur de olika faserna bygger på varandra. Jag hade en så kallad *planerad design* för avhandlingsprojektet (Creswell & Plano Clark 2017:52). Dock gick jag in i min undersökning med beredskap för att anpassa min metod allt eftersom. Fas 1 utforskar hur lässtrategiundervisning i flerspråkiga mellanstadieklasser bedrivs och materialet samlades in under vårterminen 2015 (se figur 4:1). Data i den här fasen genererades från klassrumsobservationer som pågick under en femveckorsperiod. En pilotstudie föregick själva huvudstudien. Som stöd under insamlingsprocessen användes ett observationsprotokoll, fältanteckningar och foton. Som ett sätt att få ytterligare perspektiv, gjordes även intervjuer med de tre lärarna.

Fas 2 är en longitudinell studie som har eleverna i fokus. Materialet samlades in 2015–2017. Eftersom lässtrategiundervisning avser förbättra elevers läsförståelse (se t.ex. National Reading Panel 2000), ville jag även studera läsutveckling över tid. Fas 2 undersöker hur de flerspråkiga elevernas läsförståelse utvecklas under mellanstadietiden samt hur läsförståelse relaterar till elevernas självrapporterade användning av lässtrategier. Ett läsförståelsetest, i huvudsak utprovat med förstaspråkselever, användes vid materialinsamlingen. Totalt gjordes tre insamlingar: hösten 2015, våren 2016 och våren 2017. Eleverna som deltog gick i fyra olika klasser och deras läsförståelseutveckling följdes således under hela årskurs 5 och 6. I samband med den andra insamlingen fyllde eleverna i en enkät med frågor om deras språkanvändning och läsvanor (Enkät I). Denna enkät hade pilottestats med en flerspråkig klass på en annan skola innan användning. Ett fåtal ändringar gjordes efter pilottestet som i huvudsak handlade om språkliga förtydliganden. En ytterligare

enkät (Enkät II) användes som underlag för en studie av elevernas självrapporterade strategianvändning.

För att få ytterligare perspektiv på hur undervisning i lässtrategier påverkar och kan relateras till elevers läsförståelse, och som ett sätt att validera observationsstudiens resultat, följdes fas 1 upp med en kvalitativ intervjustudie, nu med elever. I Fas 3 undersöks vilka utmaningar flerspråkiga mellanstadieelever möter under läsningen av ämnestexter samt hur de reflekterar över sin lässtrategianvändning. Urvalet i fas 3 gjordes delvis utifrån den första insamlingen av lästest (fas 2), eftersom jag eftersträvade att intervjua elever med en spridning i poäng på lästestet. Data i den här fasen genererades från åtta individuella intervjusamtal med elever, varav två från en tidigare genomförd pilotstudie.

4.1.2 Integrering av metoder

De tre faserna som beskrivits ovan har integrerats på flera sätt vad gäller metoder. Fas 1 ligger till grund för såväl fas 2 som fas 3, vilket pilarna i figur 4:1 åskådliggör. För att kunna relatera och även validera det jag observerat i fas 1 till elevernas användning av och reflektioner över lässtrategier, genomfördes fas 2 och 3. Med en kvalitativ ansats följdes fas 1 upp med en djupstudie (fas 3) om elevernas textförståelse och reflektioner över sin egen läsförståelse och lässtrategianvändning. I denna intervjustudie svarar eleverna bland annat på innehållsfrågor till de ämnestexter som läses. Dessa frågor har baserats på de två olika frågetyper som används i läsförståelsetestet i fas 2: informationssökningsfrågor och tolkningsfrågor (se vidare 4.3.3.1). Fas 1 influerade även fas 2 genom valet att samla in kvantitativa data om elevernas läsutveckling. Min avsikt var att följa utvecklingen av läsförståelse över tid, vilket den longitudinella kvantitativa ansatsen bidrar till. Fas 2 har influerat fas 3 i och med att indelningen av eleverna efter deras prestation på lästestet användes som urvalskriterier i intervjustudien (fas 3). Under materialinsamlingen i fas 3 uppstod dessutom ett behov att även kunna relatera elevers läsförståelse till deras användning av lässtrategier, vilket ledde till att Enkät II användes vid den sista insamlingen av läsförståelsetest. På så vis har fas 3 influerat fas 2. En sådan typ av ändring som sker under tiden ett projekt pågår leder till att studien också kan sägas använda en så kallad *emergent design* (Creswell & Plano Clark 2017:52).

Som beskrivits ovan bygger de olika faserna på varandra och är integrerade vad gäller metoder för datainsamling. Analysen av insamlade data från de olika faserna har resulterat i tre artiklar. I huvudsak används data från fas 1 i artikel I, data från fas 2 i artikel II och data från fas 3 i artikel III. I tabell 4:1 visas en översikt av avhandlingens delstudier. För respektive fas presenteras titel på artikel/bokkapitel, metod, forskningsfrågor, informanter, data och analysverktyg.

TABELL 4:I. Översikt av avhandlingens delstudier.

	Fas 1	Fas 2	Fas 3
Artikel	I	II	III
Titel på artikel/ bokkapitel	Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet	The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use	Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier
Metod	kvalitativ	kvantitativ	kvalitativ
Forskningsfrågor	Vilka lässtrategier använder lärare i olika ämnen på mellanstadiet? Hur anpassas arbetet med lässtrategier utifrån de flerspråkiga elevernas förutsättningar och behov?	I vilken utsträckning utvecklas elevers läsförståelse under en tvåårsperiod? Finns det prestationskillnader vad gäller kön och/eller migrationsbakgrund? Finns det könskillnader i elevers självrapporterade lässtrategianvändning? Vilken är relationen mellan elevers läsförståelse och självrapporterad lässtrategianvändning?	Vilka svårigheter möter flerspråkiga elever under läsningen av ämnestexter och hur hanterar de dessa svårigheter? Hur reflekterar flerspråkiga elever över användningen av lässtrategier (a) generellt och (b) kopplat till läsningen av konkreta texter?
Informanter (se avsnitt 4.2.)	Två klasser (årskurs 4) Tre lärare	Elever i fyra klasser (årskurs 5–6) (N = 62)	Åtta elever (årskurs 5)
Data genererad från (se avsnitt 4.3)	Klassrumsobservationer Observationsprotokoll Fältanteckningar Foton Lärintervjuer	Läsförståelsetest Enkät I Enkät II	Elevintervjuer Fältanteckningar
Analysverktyg (se avsnitt 4.4.)	Kvalitativ innehållsanalys med både induktiv och deduktiv ansats	Statistisk hypotesprövning Korrelationsanalyser	Kvalitativ innehållsanalys med både induktiv och deduktiv ansats

4.2 Urval och informanter

Med utgångspunkt i avhandlingens syfte har jag medvetet valt en skola som dels hade en majoritet av flerspråkiga elever, dels arbetade uttalat med lässtrategier – ett så kallat strategiskt urval (Bryman 2011). Detta gjordes för att relevanta data skulle kunna insamlas från personer som har viss kunskap om eller på annat sätt är berörda av det studien avser undersöka, dvs. lässtrategiers betydelse för flerspråkiga elevers utveckling av läsförståelse. En första kontakt togs med rektor på den deltagande skolan. Hon var positivt inställd till studien och förmedlade kontaktuppgifter till arbetslagsledaren i ett av arbetslagen. Informerat samtycke inhämtades först från de lärare som ingår i fas 1 och senare inhämtades också informerat samtycke från eleverna som ingår i respektive fas samt skriftligt samtycke från elevernas föräldrar (Denscombe 2009:197).

Urval 1: Med lärare i fokus var avsikten i fas 1 att studera lässtrategiundervisning i olika ämnen: ett naturorienterande ämne (NO), ett samhällsorienterande ämne (SO) samt svenska som andraspråk (sva). I det arbetslag som kontaktats tillfrågades tre lärare utifrån mina ämnesönskemål och i samråd med dem diskuterades en lämplig period för materialinsamling. Fyra klasser i årskurs 4 ingick i arbetslaget och jag ämnade huvudsakligen följa undervisningen i en av klasserna. En ytterligare klass användes vid datainsamling men det materialet var mindre omfattande (se tabell 4:2). Avsikten med att observera två klasser var att studera huruvida lärarnas undervisning varierade utifrån grupp. Ett subjektivt urval (Denscombe 2009:37) gjordes efter samråd med lärarna som undervisade i de båda klasserna. Ett sådant urval görs med ett speciellt syfte i åtanke och valet motiverades med att grupperna var olika. Den ena av de två klasserna ansågs ha bättre studiero än den andra. Antal elever i klasserna var 34 (16 i 4b och 18 i 4a). De tre lärarna i fas 1 intervjuades även och utgör således tillsammans med eleverna i de två klasserna informanterna som artikel I bygger på.

Urval 2: För att följa upp fas 1 och samla in information om elevernas läsutveckling, samlades kvantitativa data in med start hösten 2015. I fas 2 ingår alla flerspråkiga elever i de fyra klasserna i arbetslaget och dessa utgör alltså informanterna som artikel II ($N = 62$) baseras på. Fem elever exkluderades i analyserna eftersom dessa var enspråkigt svenska med svenskfödda föräldrar.

Urval 3: Som en följd av fas 1 och 2 planerades att i fas 3 undersöka läsförståelse och lässtrategianvändning mer på djupet genom att intervjua ett antal elever. Eleverna valdes alltså ut genom ett så kallat flerstegsurval (Denscombe 2009), där ett urval från ett tidigare urval används. Vissa av eleverna ingår således i en av faserna medan andra ingår i alla tre, vilket innebär att urvalet integrerats (Johnson & Christensen 2017). Eleverna som tillfrågades gick i

någon av de två klasserna som observerats i fas 1, eftersom jag där lärt känna eleverna något. Det kan möjligen ha bidragit till att intervjusamtalen blev avslappnade och att eleverna kände sig mer bekväma. Utifrån resultatet på läsförståelsetestet (insamling I, fas 2) och i samråd med min kontaktperson i arbetslaget bestämdes vilka elever som skulle tillfrågas att ingå i fas 3, eftersom jag bl.a. eftersträvade att intervjua elever med såväl höga som låga poäng på lästestet. Kvantitativ, deskriptiv information har använts i urvalsprocessen, då information om språkbakgrund, födelseland samt resultat på lästest 1 utgjorde inklusionskriterier för intervjustudien i fas 3 (se vidare artikel III). Huruvida samtycke hade inhämtats från föräldrar eller inte, påverkade också urvalsprocessen. En pilotstudie med två elever från de klasser som tidigare observerats genomfördes och dessa fick efter övervägande ingå i det totala materialet. Sex ytterligare intervjusamtal gjordes därefter. De åtta elever som intervjuats i fas 3 utgör informanterna som artikel III bygger på.

4.2.1 Skolan och kontexten

Skolan där materialet har samlats in är en typisk ”invandrarskola”. Den är en F–9 skola (förskoleklass till och med årskurs 9) och majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund, dvs. de har två föräldrar som är födda utomlands. Av eleverna i årskurs 4–6 hade 93 % utländsk bakgrund läsåret 2015/2016 (Skolverket 2018). Skolan är belägen i utkanten av en mellanstor svensk stad och av befolkningen som bor i området har en majoritet utländsk bakgrund. När det gäller måluppfyllelse är den generellt låg på den här skolan (Skolverket 2018). På det nationella provet i svenska som andraspråk i årskurs 3 nådde 55 % av eleverna som deltar i avhandlingen kravnivån (minst betyget E) vad gäller läsförståelse. Motsvarande siffra för svenska som andraspråks elever nationellt var ca 70 % ($N = 10\,644$) (Skolverket 2018). På det nationella provet i svenska som andraspråk i årskurs 6 klarade nästan 80 % av eleverna i föreliggande studie kravnivån för läsförståelse. Motsvarande siffra för riket var 55 % ($N = 11\,493$). De senaste fyra åren har många nyanlända elever börjat i svensk skola, vilket till viss del kan förklara den låga siffran i måluppfyllelse nationellt. Dock har eleverna som deltar i avhandlingen förbättrat sin läsförståelse markant, enligt nationella prov-resultaten. I ämnet svenska som andraspråk har således måluppfyllelsen ökat på den aktuella skolan. Om man ser till deras första betyg i årskurs 6 är måluppfyllelsen i övriga ämnen låg. Knappt 30 % av eleverna nådde målen i alla ämnen (betyg A till E) jämfört med rikets genomsnitt på nästan 80 %. 45 % saknade betyg i flera eller alla ämnen, jämfört med rikets genomsnitt på 15 % ($N = 110\,636$) (Skolverket 2018). Studier har visat att föräldrars utbildningsbakgrund har stor betydelse för elevers skol-

framgång (se t.ex. Skolverket 2017b, Steinkellner 2013). Under de år som dattainsamlingen pågick hade 12–14 % av elevernas föräldrar eftergymnasial utbildning. Dessa tal kan jämföras med rikets genomsnitt, som var runt 56 % under samma tidsperiod (Skolverket 2018).

Beslutet att kompetensutveckla samtliga lärare i lässtrategiundervisning togs av skolledarna och det gjordes med förhoppningen om att insatsen skulle bidra till att stärka alla elevers läsförståelse och därigenom förbättra måluppfyllelsen på skolan. Kompetensutvecklingen startade 2013 och bestod av ett antal föreläsningstillfällen med kommunens utvecklingspedagog. Föreläsningarna utgick huvudsakligen från de fyra grundläggande strategierna i Reciprocal Teaching (RT): *göra förutsägelser, ställa frågor, reda ut oklarheter* och *summera* (Palincsar & Brown 1984). Strategierna presenterades för lärarna och de fick konkreta exempel på hur dessa kan användas i undervisning. Kollegialt lärande har varit en del av kompetensutvecklingen och lärarna har utbytt erfarenheter om hur de arbetat med lässtrategier i sina respektive ämnen.

Mitt första möte med arbetslaget och eleverna gjordes i början av höstterminen 2014, när eleverna precis börjat i årskurs 4. Mina första intryck var att det var stökigt och oroligt i klasserna. Eleverna var högljudda och många hade svårt att sitta stilla, vilket medförde att lärarna var tvungna att prioritera ordningsfrågor före undervisning. Det var också stökigt utanför klassrummet. Bråk på raster medförde att eleverna inte kunde lämnas ensamma på skolgården. Alla lärare var följaktligen ute varje rast tillsammans med eleverna i årskurs 4. Något jag slogs av detta första möte var hur hängivna och engagerade lärarna var. Det var ett öppet samtalsklimat i arbetsrummet och de arbetade tillsammans för att skapa ett bra arbetsklimat för alla, såväl lärare som elever. Jag noterade också att de hanterade alla konflikter som uppstod. Allt ifrån att en elev yttrade ett olämpligt ord, till handgripliga bråk. Denna strategi var förstås mycket tidsödande men helt nödvändig, enligt lärarna, med tanke på hur orolig starten på mellanstadiet varit. Lärarna berättade att situationen var exceptionell när de här klasserna togs emot i fyran. Några som arbetat i många år på skolan uttryckte att de inte varit med om en liknande situation tidigare.

Under de år som jag följt klasserna och lärarna har jag också följt deras utveckling, inte bara kunskapsmässigt utan också vad gäller mognad. Vid den sista insamlingen i årskurs 6 kunde jag t.ex. spela upp utdrag för eleverna från observationsstudien som gjordes i årskurs 4. Eleverna, som nu satt stilla och lyssnade uppmärksamt, reflekterade över hur pratigt det var i klassrummet i årskurs 4.

4.2.2 Informanterna

4.2.2.1 Lärarna

Lärarna som ingår i fas 1 har jag valt att kalla Elisabeth, Jenny och Sara. Elisabeth undervisar i samhällsorienterade ämnen och har arbetat som lärare i 13 år, varav de senaste åtta åren på den här skolan. Jenny har varit lärare i åtta år, varav sju år på denna skola. Hon undervisar i naturorienterade ämnen. Sara undervisar i svenska som andraspråk men är utbildad svensklärare och har arbetat i fem år. Hon är dock ny på skolan och har tidigare undervisat på högstadiet. Mellanstadieelever är således en ny elevgrupp för henne. Hon har heller ingen erfarenhet av att arbeta på skolor, där majoriteten av eleverna är flerspråkiga. Eftersom Sara är ny har hon inte deltagit i kompetensutvecklingen om lässtrategiarbete som övriga lärare fått. Den kunskapen har hon läst sig till på egen hand, berättar hon. Samtliga tre lärare beskriver att det är en tuff utmaning att vara verksam just här som lärare men att de samtidigt upplever att de får mycket uppskattning tillbaka från eleverna. Gemenskapen och stödet från arbetslaget uttrycks också av lärarna som en viktig del i det vardagliga arbetet. Ingen av lärarna har formell kompetens, i betydelsen högskolepoäng, i svenska som andraspråk. Elisabeth och Jenny anser dock att deras erfarenhet har lärt dem mycket och att de fått olika typer av fortbildning på studiedagar. Sara uttrycker att hon gärna skulle vilja ha mer kompetens – dels om lässtrategiundervisning, dels om svenska som andraspråk.

4.2.2.2 Eleverna

Informanterna som ingår i fas 1 är elever från två klasser i årskurs 4. Två av eleverna är födda i Sverige med två svenskfödda föräldrar. Övriga elever har utländsk bakgrund, dvs. båda föräldrarna är utrikesfödda. Av dessa elever är ca 50 % födda i Sverige och ca 50 % födda utomlands. Könsfördelningen är relativt jämn. Språken som finns representerade i de två klasserna är: albanska, arabiska, engelska, kurdiska, polska, romani, serbiska, somaliska och swahili.

I fas 2 ingår elever från arbetslagets alla fyra klasser. Förutom de språk som finns representerade i de två klasserna i fas 1 tillkommer även pashto, spanska och tyska. De största språkgrupperna är arabiska, kurdiska, romani och somaliska. I datamaterialet identifierades fem svenskfödda elever med två svenskfödda föräldrar. Dessa exkluderades i de statistiska analyserna och ingår därmed inte i fas 2, som genomfördes när eleverna gick i årskurs 5 och 6.

I den tredje fasen ingår åtta flerspråkiga elever, samtliga från de klasser som ingick i fas 1. I artikel III finns en tabell med bakgrundsinformation om de elever som deltar i fas 3. Självrapporterade uppgifter om elevernas födelse-land, ankomstålder, språkbakgrund och huruvida de har haft modersmålsundervisning eller inte, presenteras i den. Namnen är fingerade och samtliga åtta är elva eller tolv år när intervjuerna genomförs på vårterminen i årskurs 5. Nedan följer en beskrivning av informanterna i fas 3 som bygger på elevernas svar i Enkät I (se bilaga 3). Först beskrivs de fyra flickorna som ingår och därefter de fyra pojkarna. Förutom bakgrundsinformation redovisas även elevernas resultat på det första läsförståelsetestet. Resultatet på detta var en del av inklusionskriterierna för intervjustudien i fas 3.

Ayla är född i Sverige 2004. Hon anger att arabiska och svenska är de språk hon lärt sig först och hon talar också dessa varje dag och använder dem lika mycket. Hon anser att svenska är det språk hon kan bäst och hon talar svenska med sina kompisar. Hennes mamma är född i Syrien och hennes pappa i Libanon. Ayla rapporterar att hon läser 1–30 minuter varje dag för nöjes skull. Ayla är den elev som har högst poäng på det första läsförståelsetestet där hon hade 43 av 47 poäng.

Laila är född i Sverige 2003. Hon anger att svenska var det språk hon lärde sig först och svenska är också det språk hon tycker att hon kan bäst. Hon talar svenska och romani varje dag och romani är det språk som används mest hemma. Med kompisar använder hon svenska och ibland romani. Lailas mamma är född i Tyskland och uppgift om pappans födelse-land saknas. Hon uppger att hon ibland läser för nöjes skull. På det första läsförståelsetestet hade Laila 15 av 47 poäng.

Norah är född i Sverige 2004. Kurdiska var det språk som hon lärde sig först och hon talar kurdiska, svenska och engelska varje dag, uppger hon. Norah använder svenska och kurdiska hemma och svenska med kompisar. Svenska är också det språk som hon tycker att hon kan bäst. Båda föräldrarna är födda i Kurdistan. Norah uppger att hon ibland läser för nöjes skull. På det första läsförståelsetestet hade hon 37 poäng av 47 möjliga.

Selma är född i Somalia 2004 och båda föräldrarna är också födda där. Hon kom till Sverige när hon var mellan två och tre år. Somaliska var det språk hon lärde sig först. Det är också det språk som används mest hemma och det hon tycker att hon kan bäst. Selma uppger att hon använder somaliska och svenska varje dag. Hon rapporterar att hon ibland läser för nöjes skull. På det första läsförståelsetestet hade Selma 16 av 47 poäng.

Amin är född i Sverige 2004. Han uppger att han talar svenska, arabiska och kurdiska varje dag och dessa språk används även hemma och med kompisar. Svenska var det första språk som Amin lärde sig, uppger han. Det är

även det språk han kan bäst. Hans mamma är född i Algeriet och hans pappa i Kurdistan. Han rapporterar att han ibland läser för nöjes skull. På det första läsförståelsetestet hade han 12 poäng av 47 möjliga.

Jakob är född i Somalia 2004 och båda föräldrarna är också födda där. Jakob kom till Sverige när han var åtta år och det första språket han lärde sig var somaliska. Somaliska är också det språk som används hemma och det är Jakobs starkaste språk, rapporterar han. Han läser 1–30 minuter varje dag för nöjes skull. På det första läsförståelsetestet hade han 17 av 47 poäng.

Leon är född i Sverige 2004. Han uppger att arabiska var det första språk som han lärde sig. Han talar svenska och arabiska varje dag och dessa språk används också hemma. Leon tycker att han kan båda språken lika bra. Båda föräldrarna är födda i Jordanien. Han läser 1–30 minuter varje dag för nöjes skull. På det första läsförståelsetestet hade han 7 poäng av 47 möjliga.

Simon är född 2004 i Somalia och kom till Sverige när han var två år. Han uppger att han använder både svenska och somaliska varje dag, att båda språken används hemma och att han kan dem lika bra. Simon använder svenska med sina kompisar och han läser 1–30 minuter varje dag för nöjes skull. Simons mamma är född i Somalia och uppgift om pappans födelseland saknas. På det första läsförståelsetestet hade han 29 poäng av 47 möjliga.

4.2.3 Texterna

Texter av olika slag har använts i alla tre faser. I fas 1 förekommer olika lärobokstexter i religion och biologi. I ämnet svenska som andraspråk (sva) läses sakprosatexter i biologi, då ett samarbete mellan lärarna i biologi och sva initieras där läraren i sva arbetar med faktatexter om djur under insamlingsperioden. Lärobokstexterna som används i både fas 1 och 3 är mycket multimodala och färgrika. De innehåller olika typer av resurser såsom tabeller, bilder och fakturor för att stötta elevernas förståelse (se vidare beskrivning i artikel I och III).

I fas 3 används ytterligare två texter från läromedlet i religionsundervisningen: *Upptäck Religion* (Sandin & Ring 2008). Karaktären på dessa texter är olika. Den ena är en sakprosatext och den andra har en mer skönlitterär karaktär. Texterna är dessutom kulturspecifika i det hänseendet att de handlar om nordisk mytologi. Eleverna var dock bekanta med asagudar och asatro, eftersom ett ämnesövergripande temaarbete pågått under en del av höstterminen i årskurs 4. Texten ”Vad trodde man på i Sverige förr i tiden?” innehåller 310 ord och texten ”Idun och äpplena” innehåller 265 ord. Den förstnämnda handlar om hur världen beskrivs enligt asatron. I texten skildras bland annat den viktigaste guden, Oden. Han bodde i Valhall, dit de modigaste männen fick komma efter döden och delta i festligheter med honom. De män som inte varit

hjaltemodiga, liksom kvinnor och barn, hamnade i stället hos gudinnan Hel i underjorden där det var kallt och otrevligt. ”Idun och äpplena” handlar om Idun som är ungdomens gudinna. Hon har magiska äpplen och när asagudarna äter dessa åldras de inte. Jätten Tjatse kidnappar emellertid Idun, med hjälp av Loke. Med en typ av örndräkt kunde han flyga och han förde henne hem till sig. Asagudarna som börjat åldras tvingar Loke att försöka rädda Idun. Han får låna en fågeldräkt och flyger hem till Tjatse. Han förvandlar Idun och äpplena till en nöt och börjar flyga hemåt men blir upptäckt av Tjatse som flyger efter. Asagudarna som väntar på Loke ser vad som händer och tänder en eld precis när Loke flugit förbi. Detta medför att Tjatse störtar till marken och dör.

I fas 2 används texterna som ingår i det lästest som används: Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS) (Järpsten & Taube 2010). Lästestet består av fyra texter och deras karaktär varierar. Enligt lärarhandledningen finns såväl sakprosatexter som texter av skönlitterär karaktär representerade i läsförståelsetestet – två av varje. Texterna varierar i längd, mellan 600 och 1200 ord. Jämfört med lärobokstexterna skiljer de sig också åt vad gäller modaliteter, dvs. hur olika delar i texten presenteras för läsaren. Texterna som ingår i läsförståelsetestet är monomodala och innehåller inga tabeller, diagram eller bilder. Den första texten handlar om den 13-åriga pojken Diego som kom till Sverige för tio år sedan. Han tycker om att skriva berättelser och beskriver att han drömmer om att bli författare. Diego berättar om sin skrivprocess och vilken typ av historier som han helst skriver. Texten avslutas med två konkreta skrivtips.

Text två är ett utdrag ur boken *Vilse* av William Mayne. Handlingen utspelar sig i norra Nordamerikas vildmarker för hundra år sedan och huvudpersonerna är pojken Rafe och indianflickan Tawena. Barnen har tillsammans gått för att titta på en björn. Därefter går de dock vilse och Rafe tas tillfånga av två indiankvinnor. Kvinnorna binder honom och låter honom ligga i snön. Utdraget skildrar Rafes tankar och upplevelser hos indiankvinnorna och hur han slutligen blir fritagen av Tawena.

Den tredje texten är hämtad från en ungdomstidning (*Kamratposten*) och handlar om sporten fridykning. Några ungdomar i en dykklubb ska ut på ett läger och de beskriver hur fridykning går till, vilken utrustning som behövs samt upplevelser i samband med dyklägret.

Text fyra är ett utdrag ur boken *Kråkungen* av Bodil Bredsdorff. Handlingen utspelar sig på en norsk liten ö. Inledningsvis berättas att en engelsk båt har gått på grund utanför norska kusten. Kaptenen och hans dotter Mary räddas. Pappan behöver resa vidare men Mary måste stanna kvar på ön, eftersom hon blivit sjuk. Hon får bo hos en norsk familj, vilket blir en utmaning eftersom de språkligt inte förstår varandra. De som bor på ön börjar tro att Mary är både döv och stum, då hon inte vågar prata med någon. I utdraget som eleverna får läsa skildras Marys möte med en jämnårig pojke på ön.

4.3 Data och datainsamling

4.3.1 Kvalitativa data (fas 1)

Kvalitativa data utgör det insamlade materialet i fas 1 i form av klassrumsobservationer och lärarintervjuer. Observationerna pågick under en femveckorsperiod och intervjuerna genomfördes efter denna period. 24 lektioner audioinspelades med hjälp av en mobiltelefon utrustad med en mikrofon. Endast de lektioner som innehöll moment med textläsning och lässtrategier var relevanta att inkludera. Detta med tanke på den första övergripande forskningsfrågan som handlar om hur lässtrategiundervisning i flerspråkiga mellanstadieklasser bedrivs. Av de 24 inspelade lektionerna ingår därför 15 som data i fas 1 (se tabell 4:2). Undervisningen som observerades såg ut på likande sätt i de tre ämnesklassrummen när det gällde själva textläsningen. De tre lärarna började alltid med att förbereda eleverna inför läsningen av en ny text. Detta gjordes genom att elevernas bakgrundskunskaper inventerades samt att rubriker och bilder studerades. Lärarna läste också alla texter högt för eleverna första gången de lästes. Ett stycke i taget lästes högt för eleverna och därefter stannade de upp och eleverna fick räkna upp handen om det fanns ord i texten som de inte förstod. När lärarna hade gått igenom texten en första gång följde olika typer av aktiviteter i klassrummen, såsom arbete med innehållsfrågor till texten, arbetsblad eller grupparbete.

Som komplement till audioinspelningarna använde jag ett observationsprotokoll som jag utformat för att systematisera observationerna (se bilaga 1). Detta användes för att registrera vilka lässtrategier lärarna arbetade med i undervisningen, hur det gjordes samt i vilken utsträckning lässtrategierna användes. Fältanteckningar skrevs före, under och efter själva lektionerna för att skriva ner mina intryck och reflektioner. Foton togs också, främst på texter och arbetsmaterial som var en del av undervisningen. Fotona och fältanteckningarna användes mest som stöd för minnet. Som ett led i datainsamlingen gjordes även intervjuer med de tre undervisande lärarna, för att få deras perspektiv och reflektioner kring undervisningen, med fokus på läsförståelse och arbete med lässtrategier. Intervjuernas längd varierade mellan 20 och 35 minuter och som stöd användes en intervjuguide (se bilaga 2).

TABELL 4:2. Översikt av kvalitativa data (fas 1).

Fas 1: Datamaterial	Materialets omfattning		Tid för insamling
Klassrumsobservationer	Ämne	Antal lektioner	
		Klass 4a	Klass 4b
	Biologi	3	0
	Sva	3	2
	Religion	5	2
	<hr/> Tid: 13 timmar, 53 minuter 61 sidor transkriberat material (från audioinspelning)		april och maj 2015
Observationsprotokoll			
Fältanteckningar			
Foton			
Lärarytervjuer	Lärare	Audioinspelning	
	Elisabeth	35 min.	
	Jenny	20 min.	
	Sara	30 min.	
	<hr/> Tid: 1 timme, 25 minuter 16 sidor transkriberat material (från audioinspelning)		maj 2015

4.3.2 Kvalitativa data (fas 3)

Kvalitativa data är även huvudsakliga data i fas 3 och utgörs av material genererat från intervjusamtal med åtta elever (se tabell 4:3). Jag har valt begreppet intervjusamtal, då samtalen bestod av två delar – en del då vi samtalade utifrån två lärobokstexter och en del med intervjufrågor (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000). En intervjuguide användes som stöd i samtalen (se bilaga 5). Samtalen spelades in med hjälp av mobiltelefon och transkriberades inför analysarbetet. Fältanteckningar gjordes under och efter intervjusamtalen, och dessa användes för att notera till exempel gester eller miner eller för att skriva ner egna reflektioner efter samtalen.

TABELL 4:3. Översikt av kvalitativa data (fas 3).

Fas 3: Datamaterial	Materialets omfattning		Tid för insamling
Intervjusamtal	Elev	Audioinspelning	
	Aila	35 min.	maj 2016
	Norah	48 min.	april 2016
	Laila	64 min.	maj 2016
	Selma	45 min.	maj 2016
	Simon	40 min.	maj 2016
	Jakob	38 min.	maj 2016
	Amin	40 min.	april 2016
	Leon	58 min.	maj 2016
	Tid: 6 timmar, 8 minuter 82 sidor transkriberat material (från audioinspelning)		
Fältanteckningar			

Vid genomförandet av varje intervjusamtal började jag alltid med lite småprat. Därefter berättade jag för eleven om syftet med studien samt informerade om anonymitet, konfidentialitet och att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst. Sedan fick eleven följande instruktioner: ”Du kommer att få läsa två texter. Först får du läsa den ena texten tyst för dig själv och därefter kommer du att få sammanfatta vad den handlar om. Efter detta läser du texten en gång till, högt för mig. Efter varje stycke kommer vi att stanna upp och då kommer jag att fråga om det var någonting som du inte förstod. Efter att du har läst den ena texten kommer vi att prata lite om innehållet i den och jag ställer några frågor. Därefter går vi över till den andra texten och gör likadant med den. Efter att du har läst den andra texten pratar vi lite om den och sedan avslutas det hela med några frågor om läsförståelse och texterna som ni läser i skolan. Har du några frågor innan vi börjar?”. Jag poängterade att eleverna skulle vara så ärliga som möjligt, att detta inte var ett test och att de gärna fick berätta så mycket som möjligt för mig om hur de tänker när de läser texten.

4.3.3 Kvantitativa data (fas 2)

I projektets fas 2 består data av elevernas resultat på lästestet som genomförts vid tre tillfällen samt elevernas svar på Enkät I (bilaga 3) och Enkät II (se bilaga 4). Nedan beskrivs det kvantitativa materialet och hur det har samlats in.

4.3.3.1 Läsförståelsetestet

Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS) är ett screeningtest, främst avsett att användas på gruppnivå (Järpsten & Taube 2010). DLS kan användas för att pröva delar av elevers läs- och skrivutveckling. Utifrån normer kan proven ge information om grupper och individers färdigheter. Elever som kan behöva särskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling kan genom proven också uppmärksammas. De kan också användas som underlag för att fördela resurser (s. 11). Fyra olika delprov ingår i DLS: *rättstavning*, *ordförståelse*, *läshastighet* och *läsförståelse*. Delproven finns också för olika stadier och i föreliggande studie används läsförståelsetestet för skolår 4–6. Detta var pappersbaserat och innehöll fyra texter med tillhörande frågor, totalt 44 till antalet. Frågorna har konstruerats mot bakgrund av PISA-testets så kallade läsprocesser, som Järpsten & Taube (2010:79) förenklat kallar: *informationssökning*, *tolkning* och *reflektion*. I lästestet används *informationssökningsfrågor* och *tolkningsfrågor* men inga *reflektionsfrågor*. Den förstnämnda kategorin avser elevernas förmåga att hitta upplysningar i texten. Tolkning avser elevernas förmåga att dra enkla slutsatser samt att förstå och tolka textens innehåll. En ytterligare uppgiftskategori som används är *ordförståelse*, vilken avser elevernas förståelse av ett visst ord. Av de 44 frågorna är 16 informationssökningsfrågor, 24 tolkningsfrågor och fyra mäter ordförståelse.

Läsförståelsetestet innehåller huvudsakligen flervalsfrågor med fyra svarsalternativ till varje fråga. Eleverna ska formulera ett eget svar på tre av frågorna. På två frågor ska eleverna ordna ett händelseförlopp kronologiskt genom att skriva rätt siffra (1–4) framför beskrivningarna. Korrekt siffra i samtliga rutor krävs för en poäng i den sistnämnda frågetypen. Flervalsfrågorna genererar en poäng per rätt svar och de öppna frågorna kan ge upp till två poäng. Samtliga öppna frågor var tvådelade, t.ex. ”Vilka två skrivtips vill Diego ge dig?”. Lärarhandledningen ger tydliga förslag på vilka svar som accepterades och inte.

Texterna var uppdelade på två testtillfällen med två texter till varje tillfälle. Totalt gjordes tre insamlingar av lästestet under två läsår (se tabell 4:4). Vid samtliga tre insamlingstillfällen genomfördes testet av två klasser i taget. Detta skedde vid ungefär samma tidpunkt, dock med ett litet överlapp tidsmässigt, vilket var nödvändigt av schematekniska skäl. Jag ansvarade för att ge eleverna instruktioner men hade också hjälp av undervisande lärare vid några tillfällen då eleverna började samtidigt. Tydliga instruktioner till eleverna finns i DLS-materialet, vilka följdes. Eleverna fick också möjlighet att ställa frågor innan testet genomfördes. Annan personal från arbetslaget var närvarande i klassrummet vid tidpunkten för testen, vilket gjorde att jag kunde gå emellan klassrummen och svara på eventuella frågor som uppkom. Tidigare hade jag även informerat eleverna om mig själv och avhandlingsprojektet. Vid den första in-

samlingen, i början av årskurs 5, hann majoriteten av eleverna inte läsa klart texterna som ingick vid de båda tillfällena, ej heller svara på de tillhörande frågorna. Detta trots att extra tid avsatts med tanke på deras flerspråkiga bakgrund. I samråd med lärarna bestämdes en tidsbegränsning på 60 minuter (inklusive instruktion). Både lärare och elever hade andra lektioner i direkt anslutning till testtillfället, varför en sådan tidsbegränsning var nödvändig. Denna gällde för alla klasser vid samtliga insamlingar.

TABELL 4:4. Översikt av kvantitativa data (fas 2).

Fas 2: Datamaterial	Materialets omfattning	Tid för insamling
Läsförståelsetest	44 frågor i lästestet 4 klasser ($N=62$)	Insamling I: september 2015 Insamling II: maj 2016 Insamling III: maj 2017
Enkät I	19 frågor 4 klasser ($N=61$)	maj 2016
Enkät II	30 påståenden 4 klasser ($N=53$)	maj 2017

4.3.3.2 Enkäterna

I maj 2016 svarade eleverna på Enkät I som innehöll 19 frågor om deras språkbakgrund, språkanvändning och läsvanor (se bilaga 3). Vid den sista insamlingen av läsförståelsetestet fick eleverna även fylla i Enkät II, Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI), som har översatts till svenska (se bilaga 4). I denna ingår 30 påståenden och eleverna ska på en skala mellan ett och fem ange hur ofta de använder lässtrategier när de läser skolrelaterat material. Uppgifter som inhämtats via Enkät I har bland annat använts som variabler i de statistiska analyserna i artikel III, till exempel information om elevers kön och migrationsbakgrund. Läsförståelsetestet och Enkät II har använts för att beskriva elevers läsutveckling samt relatera den till deras strategianvändning. Antal elever (N) som deltagit i de olika insamlingarna varierar, vilket tabell 4:4 visar. Några elever slutade på skolan och några tillkom också i klasserna under insamlingsperioden. Dessutom kunde det vara så att vissa elever inte fick möjlighet att göra ett test eller en enkät. Så var fallet med Enkät II, där tidsbrist samt elevers frånvaro medförde ett något större bortfall bland eleverna än vid tidigare insamlingar. Enkät II genomfördes i slutet av årskurs 6, vilket innebar att ett stort fokus låg på att eleverna skulle göra klart uppgifter i de olika ämnena för att få betyg. I fas 2 exkluderades också elever vars enda språk som talades hemma och i skolan var svenska. Dessa var till antalet fem.

4.4 Analyser

Vilka analyser som gjorts i de olika faserna framgår i respektive artikel men beskrivs även i detta avsnitt. I kapitel sex integreras analyserna av kvalitativa och kvantitativa data i samband med att avhandlingens övergripande frågeställningar diskuteras. Med tanke på forskningsansatsen är detta väsentligt.

4.4.1 Analytisk process med kvalitativa data

Det kvalitativa materialet har analyserats med utgångspunkt i kvalitativ innehållsanalys. Analyserna har gjorts både utifrån en induktiv och deduktiv ansats (Patton 2002:453ff.). Med en induktiv ansats används inga förbestämda kategorier. I stället handlar analysarbetet om att hitta mönster, teman och kategorier i det kvalitativa datamaterialet. Med en deduktiv ansats analyseras data utifrån ett befintligt ramverk (ibid.). I analysarbetet har det audioinspelade materialet först transkriberats. För att få en överblick över materialet gjordes först ett antal genomläsningar. Därefter kodades materialet genom att exempelvis ord eller längre avsnitt markerades i texten. Detta arbete har gjorts manuellt med utskrifter från worddokument och med hjälp av färgpennor. De kodade enheterna utgör analysenheter, vilka därefter organiserades i kategorier eller teman. Beroende på om materialet analyserades induktivt eller deduktivt har det vidare analysarbetet sett något olika ut. En översikt av kategorierna och de ramverk som använts i analyserna presenteras i tabell 4:5. Som tabellen visar har både en induktiv och deduktiv ansats använts i analyserna av det kvalitativa datamaterialet som artikel I och III baseras på. Datamaterialet från lärarintervjuerna har analyserats induktivt (artikel I) liksom materialet som genererades från elevintervjuerna (artikel III). I intervjumaterialet med eleverna handlar analysen mer specifikt om hur elever reder ut oklarheter i texter.

En deduktiv (styr) ansats, med på förhand bestämda teoretiska kodningsscheman har också använts i analyserna av det kvalitativa datamaterialet som artikel I och III baseras på (se tabell 4:5). Kategorier från *the Literacy Engagement Framework* (Cummins 2016) används i analysen av undervisningssekvenserna. I arbetet med att analysera de ord som eleverna uppfattade som svåra utgick jag från OrdiL-projektets klassificering av ordförråd i ämnestexter (Järborg 2007). Ett teoretiskt ramverk för att identifiera olika typer av metakognitiv kunskap användes också i det deduktiva analysarbetet (Paris et al. 1983).

TABELL 4:5. Översikt av det kvalitativa analysarbetet.

	Artikel I	Artikel III
Kategorier efter kodning (induktiv ansats)	Lärarnas uppfattningar om arbete med lässtrategier Fördelar med lässtrategiarbete Utmaningar/svårigheter med lässtrategiarbete	Omläsning Användning av bakgrundskunskap Morfologiska ledtrådar Textuella ledtrådar
Teoretiskt ramverk (deduktiv ansats)	Stötta meningsskapande Aktivera bakgrundskunskap Bekräfta identitet Stötta språk	Deklarativ kunskap Procedural kunskap Villkorskunskap
Klassificering av ord (deduktiv ansats)		Allmänspråkliga, frekventa ord Allmänna, ofta abstrakta skriftspråkliga ord Allmänspråkliga ämnestypiska ord Fackord och facktermer

4.4.2 Analytisk process med kvantitativa data

Det kvantitativa materialet har analyserats med hjälp av Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). För att besvara de forskningsfrågor som ställts upp i artikel II användes statistisk hypotesprövning och korrelationsanalyser. För att mäta elevernas läsutveckling genomfördes *t*-test av medelvärdeskillnader vid parvisa mätningar, räknat från det första (Läs1) till det andra (Läs2) testtillfället och därefter från det andra (Läs2) till det tredje (Läs3) testtillfället. Effektstorleken mättes med Cohens *d*. (Cohen 1988). Enligt Cohen är $d = 0.20$ en liten effekt, $d = 0.50$ en medelstor effekt och $d = 0.8$ en stor effekt. Dessa siffror brukar ses som en tumregel vid tolkning av effektstorlek. Oberoende *t*-test användes för att analysera skillnader i medelvärden på lästestet med hänsyn tagen till i) könsskillnader och ii) migrationsbakgrund, dvs. om eleverna var födda i Sverige eller utomlands. Resultatet på Läs1, Läs2 och Läs3 användes som oberoende variabler. Oberoende *t*-test användes också för att analysera huruvida det fanns könsskillnader i de flerspråkiga elevernas strategianvändning.

Sambandet mellan de flerspråkiga elevernas läsförståelse och den självrapporterade strategianvändningen analyserades på tre sätt utifrån MARSİ-enkäten. För det första delades eleverna in i tre grupper: låg- medel- och högpresterande, utifrån prestation på läsförståelsetestet. Dessa grupper analyserades sedan ut-

ifrån rapporterad strategianvändning enligt de tre delskalorna i MARSI. För det andra gjordes en MANOVA-analys med de tre delskalorna som beroende variabler, kön som fixerad faktor och läsförståelse som kvantitativ oberoende variabel. Pearsonkorrelation räknades ut för läsförståelse och var och en av de tre delskalorna samt för pojkar och flickor. Fullständig information om vilka statistiska analyser som gjorts med kvantitativa data redovisas i artikel II.

4.5 Forskningens trovärdighet

Nedan beskrivs hur reliabilitet och validitet har beaktats i samband med de kvalitativa metoderna, de kvantitativa metoderna samt i den integrerade metodansatsen, MMR. Därefter diskuteras generaliserbarhet och etiska överväganden.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om att de forskningsresultat som man kommit fram till har framtagits på ett tillförlitligt sätt (Denscombe 2009, Kvale & Brinkmann 2009). I forskning med kvantitativ ansats är bland annat reproducerbarhet ett mått på reliabilitet och för att säkerställa att insamlade data är tillförlitliga har jag använt Cronbach's alpha som ett mått på *intern konsistens* i Enkät II, dels för MARSI-enkäten som helhet och dels för de tre delkonstrukten i MARSI. Intern konsistens visar i mitt fall om elevernas svar på de påståenden som ingår i respektive delkonstrukt mäter samma bakomliggande konstrukt. Ett exempel på god intern konsistens är att en elev har svarat liknande på påståendena ”Jag bekantar mig med texten för att se vad den handlar om innan jag börjar läsa den” och ”Jag tittar igenom texten först och ser t.ex. hur den är uppbyggd och hur lång den är” som båda är exempel från samma delskala (globala strategier). Värdena på Cronbach's alpha för hela MARSI-enkäten var .87 och för de olika delskalorna var värdena .77 (*globala strategier*), .58 (*problemlösningstrategier*) och .73 (*stödstrategier*). Ett korrelationsmått mellan .70 och .80 eller högre ses ofta som tecken på god intern konsistens (Field 2013:709). Värdet på problemlösningstrategierna är således inte helt tillfredsställande och svaren tyder på att items inte helt och hållet prövar ett enhetligt konstrukt.

Reliabilitet i forskning med kvalitativ ansats brukar ibland diskuteras utifrån tillförlitlighet (Denscombe 2009:378). Tillförlitligheten avser huruvida det forskningsinstrument som valts skulle resultera i samma resultat om det användes vid andra tillfällen. För att säkerställa tillförlitligheten i min studie har jag noggrant försökt att redogöra för vilka instrument jag har använt, hur mate-

rialet har samlats in och bearbetats på ett systematiskt och trovärdigt sätt. Vilka förutsättningar som förelåg när studien gjordes har beskrivits. Kontinuerlig dokumentation av insamlingen och bearbetningen av data har också skett. Hur det kvalitativa materialet har hanterats finns beskrivet i artikel I och III samt i detta kapitel (se 4.3.1, 4.3.2 och 4.4.1).

4.5.2 Validitet

Messick definierar validitet på följande sätt:

Validity refers to an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the *adequacy* and *appropriateness* of *inferences* and *actions* based on test scores or other modes of assessment. (Messick 1989:13)

I kvantitativa studier diskuteras ofta fyra huvudsakliga typer av validitet: *intern* (cause-effect), *extern* (generalizing validity), *konstruktvaliditet* och *statistisk slutsats* (statistical conclusion) (Johnson & Christensen 2017:284). Vid datainsamling måste säkerställas att de instrument som används är valida. I min studie är *konstruktvaliditet* relevant, som handlar om huruvida det (i mitt fall) läsförståelsetest som används mäter flerspråkiga elevers läsförståelse. Information om testet beskrivs i 4.3.3.1. Testet är validerat med i huvudsak enspråkigt svenska elever, vilket skapade vissa problem i min undersökning (jämför Hedman 2009:39, Kulbrandstad 2000:70f., Tonne & Pihl 2013). I testet används flervalsfrågor och öppna frågor. Majoriteten av eleverna besvarade inte de öppna frågorna vid den första insamlingen. I frågor där egna svar ska formuleras krävs dels att eleverna förstår frågan, dels att de skriftligen förmår uttrycka sin förståelse. Att elever svarar bristfälligt eller inte alls på en fråga behöver således inte betyda att de inte förstätt textens innehåll (Lindholm 2013). En annan validitetsaspekt handlar om de texter som ingår i testet. Vid första testtillfället hann en stor andel av eleverna inte med att läsa alla texter. Dessutom var texterna mycket olika dem som elever på mellanstadiet vanligtvis möter. DLS-texterna var långa och monomodala (bara text) och lärobokstexterna som användes innehöll gott om multimodala inslag i form av tabeller, bilder, faktarutor och diagram.

Konstruktvaliditet är även relevant för Enkät II (MARSII) som används i fas 2, bland annat eftersom den indelning i tre kategorier av lässtrategier som görs av Mokhtari & Reichard (2002) kan diskuteras, vilket kommenteras i avsnitt 2.3.2.2.

Extern validitet handlar om i vilken utsträckning en studies resultat kan generaliseras till en större eller andra populationer vilket diskuteras i 4.5.3.

För att hantera validitet i kvalitativa studier måste forskaren mycket noggrant verifiera forskningen, dvs. redovisa hur studien har genomförts och hur data har hanterats. Viktigt att reflektera över är om de slutsatser som dras har stöd i de data som har samlats in utifrån studiens syfte och frågeställningar. I kvalitativ forskning är det betydelsefullt att ständigt kontrollera och ifrågasätta resultaten samt även att teoretiskt tolka dem. Denna kontinuerliga process är något som genomsyrar hela forskningsprocessen, menar Kvale & Brinkmann (2009:266f.). Johnson & Christensen (2017:298) beskriver olika strategier för att främja validitet i kvalitativ forskning och jag beskriver nedan vilka som är relevanta för mitt projekt. Forskarna betonar att många av dessa strategier även kan användas i kvantitativ forskning.

En viktig del att reflektera över i kvalitativa studier är rollen som forskare vid insamling av material. *Reflexivitet* innebär ”continual self-awareness and critical self-reflection by the researcher on his or her assumptions, biases, predispositions, and actions, and their impact on the research situation and evolving interpretations” (Johnson & Christensen 2017:299). Jag som forskare kan aldrig vara helt neutral eftersom mina kunskaper, erfarenheter och antaganden påverkar hur jag uppfattar t.ex. en undervisningssituation. Vid redogörelse för forskningsprocessen har jag försökt att vara så öppen som möjligt och reflekterat över mina antaganden. En risk för partiskhet (bias) kan finnas, dvs. att de forskningsfynd som hittas är de som forskaren själv vill hitta. Detta kan dock hanteras genom att forskaren är reflexiv under hela forskningsprocessen (Denscombe 2009, Kvale & Brinkmann 2009:74, Patton 2002:495), vilket jag försökt vara. Jag har exempelvis särskilt tänkt på min lärarbakgrund i intervjusituationer med elever. Vid flera tillfällen tvingades jag beakta hur jag ställde frågor och att jag inte la orden i munnen på eleverna.

Utsträckt fältarbete (extended fieldwork) betyder att insamling av data har skett under en längre tidsperiod, vilket kan anses stärka validiteten (Johnson & Christensen 2017). I mitt avhandlingsprojekt har empirin samlats in åren 2015–2017 och jag har därmed följt eleverna under hela mellanstadietiden. Kontakten med arbetslaget som ingått i studien togs våren 2014 och det första besöket skedde under hösten 2014, då planeringsarbetet inför fas 1 började. Materialet i fas 1 samlades in under våren 2015 och fas 2, som är en longitudinell studie, pågick under fyra terminer, med start hösten 2015. Fas 3 genomfördes våren 2016, parallellt med fas 2. I och med mina regelbundna besök på skolan och genom att jag i de tre faserna studerat olika perspektiv och använt olika metoder för datainsamling, kan jag med större säkerhet uttala mig om mina forskningsresultat. Mina besök på skolan och samtal med elever och lärare har säkerställt att det material jag samlade in var autentiskt.

Deskriptiv validitet (descriptive validity) handlar om noggrannheten i forskarens sätt att beskriva information, dvs. kontexten, människorna, händelserna

etc. I och med att dessa beskrivningar är en viktig del i kvalitativ forskning har jag försökt att noggrant beskriva den information jag samlat in. I fas 1 handlar det om klassrumsobservationerna och lärarintervjuerna och i fas 3 om elevintervjuerna. Förutom det audioinspelade materialet som jag har kunnat lyssna på ett flertal gånger, har minnesanteckningar använts för att registrera sådant som audioinspelningarna inte kunnat inkludera. Dessa har varit ett stöd i analysarbetet.

Onwuegbuzie & Johnson (2006:56f.) definierar flera dimensioner av validitet som särskilt viktiga vid användning av MMR. I det följande diskuterar jag validiteten i mitt projekt utifrån dessa kategorier.

Inifrån/utifrån-validitet (inside-outside legitimation). Det förstnämnda handlar om i vilken utsträckning forskaren förstår och presenterar informanternas åsikter ur ett inifrånperspektiv. Det kallas också emiska (emic) ståndpunkter (Onwuegbuzie & Johnson 2006). Den andra aspekten handlar om i vilken utsträckning forskaren intar ett utifrånperspektiv, även kallat etiska (etic) ståndpunkter. Att beakta och förstå både emiska och etiska ståndpunkter och att röra sig mellan dessa, är viktigt när ett fenomen studeras och beskrivs (ibid.). I de olika faserna har jag kombinerat mitt utifrånperspektiv med lärarnas och elevernas inifrånperspektiv. Det faktum att det ibland gått en del tid mellan mina besök på skolan har hjälpt mig att få perspektiv på mitt material. I både elev- och lärarintervjuer har jag varit noggrann med att återge exakt vad informanterna har sagt och omfattande utdrag finns i såväl artikel I som artikel III.

Integrerad validitet (integration legitimation) utgår från i vilken utsträckning kvalitativ och kvantitativ forskning har integrerats och på vilka nivåer (Johnson & Christensen 2017:309). Som redovisats tidigare i metodkapitlet har jag integrerat metod, urval, analys och resultat (Johnson & Christensen 2017). Metoder har integrerats genom att faserna på olika sätt har influerat varandra (se 4.1.1 och 4.1.2). Eleverna ingår i en eller flera faser och på så sätt har urvalet integrerats (se 4.2). Analyser har integrerats i avhandlingen som helhet, då både kvalitativa och kvantitativa data jämförs och diskuteras i relation till varandra (se kapitel sex). För att besvara de tre övergripande forskningsfrågorna har resultatet i de olika studierna integrerats, vilket också redogörs för i kapitel sex. Teddlie & Tashakkori (2009) anser att design som domineras av integrerade moment är betydligt mer komplex än om integrering skett i något enstaka moment. De aspekter av validitet som beskrivits i avsnitt 4.5 har förhoppningsvis bidragit till att stärka studiens *multivaliditet* (multiple validities legitimation). Genom att redogöra för validitet och reliabilitet i respektive metod samt för de särskilda krav som ställs på validitet i MMR har multivaliditet beaktats min studie (Johnson & Christensen 2017).

4.5.3 Generaliserbarhet (extern validitet)

Generaliserbarhet i kvantitativa studier handlar om huruvida en studies resultat kan generaliseras till en större population. Urvalet måste då vara representativt för populationen som helhet (Johnson & Christensen 2017). Denna typ av generalisering kallas också empirisk generalisering (Schreier 2018:85). I fas 2 har jag samlat in kvantitativa data för att undersöka flerspråkiga elevers läsutveckling och dess relation till självrapporterad strategianvändning. Eftersom ett strategiskt urval gjorts är detta inte representativt för populationen som helhet. Resultatet kan därmed inte generaliseras utan att ta hänsyn till kontexten. Med en motsvarande flerspråkig population, där eleverna har liknande bakgrund som eleverna i min studie (språklig och även socioekonomisk), skulle resultatet med all sannolikhet kunna generaliseras till en motsvarande åldersgrupp i en annan del av Sverige, eller till andra länder som har liknande utbildningssystem som Sverige har. Eftersom det finns få studier av det här slaget, med flerspråkiga elever på mellanstadiet i en nordisk kontext, bidrar min studie med ny kunskap om den här elevgruppen. Min studie kan ses i relation till andra liknande studier och därigenom bidra till att bekräfta men även nyansera bilden av flerspråkiga elevers utveckling av läsförståelse.

Empiriska studier, såväl kvantitativa som kvalitativa, vill kunna dra slutsatser med bred relevans. För att kunna göra det krävs en omkonceptualisering av begreppet *generalisering* i kvalitativ forskning så att det bättre stämmer överens med principerna för den typen av forskning (Schreier 2018:86). När det gäller generaliserbarhet i kvalitativa studier brukar *överförbarhet* ofta användas och på vilket sätt det kan göras är nära kopplat till studiens urval. Huruvida resultaten i avhandlingen kan överföras till en liknande population i en annan kontext, beror på likheterna i respektive kontext (Schreier 2018). Därför är så kallade *täta beskrivningar* (thick descriptions) i kvalitativa studier avgörande (Geertz 1973), vilka jag också har skrivit fram i artiklarna samt i detta kapitel (se 4.2 och 4.3). Utifrån resonemanget ovan menar jag att resultaten i artikel I och III skulle kunna överföras till en större flerspråkig population i en liknande kontext. Resultaten i artikel I kan överföras till klasser i liknande mångkulturella områden med liknande socioekonomiska status och där elever har liknande språklig och kulturell bakgrund. I artikel III kan resultatet överföras till andra flerspråkiga elever med liknande språklig, kulturell och socioekonomisk bakgrund.

Teoretisk generalisering (Schreier 2018:86) är av relevans för fas 3-studien. Denna typ av generalisering handlar inte om population och urval utan diskuteras med utgångspunkt i ”replication logic”. Syftet med forskning behöver inte vara att resultaten ska kunna överföras till en annan population utan det kan vara att bygga eller utveckla en teori (Schreier 2018:87). Genom att studera

individer som antingen liknar varandra när det gäller någon aspekt (t.ex. goda läsare) eller som är olika varandra (t.ex. både goda och mindre goda läsare) kan resultatet bidra till att bygga, utveckla eller nyansera teori. De elever jag studerat och beskrivit kan bidra till att nyansera teorier om flerspråkiga elevers läsförståelse. I artikel III bekräftas till stor del tidigare forskning om vad som karaktäriserar goda och mindre goda läsare men det finns också exempel som inte gör det. Goda läsare kan i stor utsträckning reflektera över sin läsning och strategianvändning (Chamot & El-Dinary 1999, Hosenfeld 1977, Jiménez 1997, Zhang m.fl. 2008). Norah är en god läsare men hon är omedveten om sin läsförståelse och hon har svårigheter med att reflektera över sin strategianvändning (se vidare artikel III).

4.5.4 Etiska överväganden

För att försäkra mig om att studien uppfyllde de etiska krav som ställs gjordes en ansökan om etikprövning 2013 till den regionala etikprövningsnämnden i Göteborg. Nämnden beslutade dock att ingen ytterligare prövning behövde göras. Materialet i föreliggande studie har hanterats enligt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017).

Efter att en första kontakt med rektor på den deltagande skolan tagits, fick jag uppgifter till arbetslagsledaren för mellanstadiet. I fas 1 tillfrågade jag lärarna om de ville delta i min studie och om jag fick observera deras undervisning, så kallat informerat samtycke (Denscombe 2009). Inför intervjuerna tillfrågades lärarna igen om samtycke, eftersom det gått en tid och jag ville säkerställa att de fortfarande ville medverka. Eleverna informerades och tillfrågades om medverkan i skolan och en skriftlig samtyckesblankett skickades hem till föräldrarna för underskrift, eftersom eleverna var under 15 år. I fas 1, där två klasser ingick, tog jag med lärarnas hjälp reda på vilka föräldrar som kunde ha svårt att förstå samtyckesblanketten på svenska. När den informationen inhämtats, lät jag översätta samtyckesblanketten till arabiska, engelska, polska, romani och somaliska. Jag ville på det sättet säkerställa att föräldrarna tagit del av informationen på samtyckesblanketten. Som ett komplement informerades även lärarna om studien på nästkommande utvecklingssamtal med föräldrarna. På så sätt kunde föräldrarna ställa frågor om de undrade något om studien. Efter avstämning med lärarna visade det sig att en del av de språk som användes av föräldrarna endast användes i tal. De översatta samtyckesblanketterna var därmed inte en hjälp för alla. Samtyckesblanketten för fas 1 inkluderade även fas 3 (se bilaga 6). Inför fas 2, när samtycke skulle inhämtas i två nya klasser, lämnades därför bara en samtyckesblankett till alla på svenska (se bilaga 7). Lärarna informerades också den här gången om studien på utveck-

lingssamtalen. I de flesta fall inhämtades skriftligt samtycke från de deltagande elevernas föräldrar. I några fall inhämtades samtycke muntligt och datum för när det gjordes finns noterat.

Samtycke är en självklarhet i forskningsstudier men när barn medverkar krävs särskild försiktighet (Lynch & Lepola 2015, Rogers et al. 2016). I fas 1 och 2 är de data som insamlats en del av den ordinarie undervisningen i skolan, vilket innebar att eleverna inte kunde välja att avstå från undervisningen. De eller föräldrarna kunde däremot välja att inte delta i min studie genom att ange det muntligt eller på samtyckesblanketten, vilket endast en förälder gjorde. I fas 3 informerade lärarna i arbetslaget först eleverna om min studie och undersökte vilka som var intresserade av att delta. I samråd med mig och de inklusionskriterier som fanns i studien bestämdes sedan vilka som skulle delta. I början av varje intervjusamtal informerade jag eleverna om syftet med studien, deras anonymitet och att de när som helst kunde dra sig ur studien.

4.5.5 Metodologiska utmaningar och överväganden

Nedan redogörs för några av de utmaningar jag mött i samband med insamling och analys av data. En konkret utmaning ställdes jag inför vid det första mötet med arbetslaget och klasserna. Situationen på skolan (se beskrivning i 4.2.1) gjorde mig tveksam till huruvida data kunde samlas in om det jag avsåg studera. Jag övervägde därför att byta arbetslag men bestämde mig dock för att vara kvar med lärarna och eleverna som jag etablerat en första kontakt med. En annan utmaning, som relaterar till hur situationen var på skolan, uppstod vid materialinsamlingen i fas 1. Det var svårt att hinna få tid till att samtala och diskutera med lärarna i arbetslaget. De var ständigt under tidspress och upptagna med eleverna och de situationer som uppstod, vilket gjorde att jag fick anpassa mig. Trots tidspressen såg lärarna till att de mer formella intervjuerna kunde genomföras.

I fas två uppstod ett dilemma i samband med den första materialinsamlingen av lästestet. Genomförandet hade planerats av mig i samråd med lärarna och vi hade utökat tiden för genomförandet av lästestet så att eleverna skulle hinna med. När det visade sig att eleverna inte skulle hinna färdigt de båda texterna som ingick var jag tvungen att fatta ett snabbt beslut huruvida eleverna skulle få fortsätta eller inte. Efter diskussion med lärarna bestämdes att tidsgränsen, som vi satt till 60 minuter, skulle behållas oavsett hur långt eleverna hade hunnit. En annan del i detta dilemma var att känslomässigt hantera elevernas känsla av otillräcklighet. Stressen som många elever kände när de inte hann avsluta testet var uppenbar. Jag informerade eleverna att de skulle göra så långt de hann och att det inte hade någon betydelse om de inte hann färdigt.

Efter den första insamlingen funderade jag mycket på den situation som uppstått. Med anledning av det som hände vid den första insamlingen betonades vid det andra insamlingstillfället att eleverna inte skulle känna sig stressade om de inte hann läsa alla texter och svara på alla frågor. Jag berättade också att jag hade kontakt med förlaget som ger ut testen och att de var särskilt intresserade av hur dessa fungerar med flerspråkiga elever. Att eleverna gjorde testet var således viktigt för andra flerspråkiga elever, som eventuellt skulle genomföra detta i framtiden, informerades de om.

En annan utmaning som uppstod var arbetet med att definiera analysenheter och benämna de kategorier som identifierats. Detta är en generell utmaning i kvalitativ innehållsanalys. För mig var det särskilt utmanande att hantera det transkriberade materialet i fas 3, eftersom det var omfattande. Materialet delades därför upp utifrån temaområden innan själva analysarbetet började. Dessa teman kunde utgå från intervjuguiden, exempelvis elevers reflektioner kring sin läsförståelse, reflektioner kring lässtrategier eller reflektioner kring texter. I analysarbetet med data som ingår i artikel III hade jag kommit längre i min forskarutbildning än i arbetet med artikel I. Därmed kan i efterhand konstateras att mina kunskaper om kvalitativ innehållsanalys har utvecklats under processens gång. I artikel I uttalas inte tydligt vilka kategorier som identifierats men i texten beskrivs att meningsbärande enheter identifierats (benämns analysenheter i kappan och i artikel III), och att dessa kodats och kategoriserats för att återspegla intervjuernas centrala budskap. I artikeln presenteras sedan, som rubriker i texten: *läraernas uppfattning om arbete med lässtrategier*, *fördelar med lässtrategiarbete* och *utmaningar/svårigheter med lässtrategiarbete*. Den första kategorin anser jag fungerar som kategori. De övriga två finns representerade i intervjufrågorna och hade därför behövt analyseras vidare för att benämnas kategorier enligt hur kvalitativ innehållsanalys brukar genomföras (se t.ex. Patton 2002:453ff.).

5. Sammanfattning av artiklar

I följande kapitel sammanfattas de tre artiklarna, som också representerar de tre faserna i avhandlingen. Inledningsvis beskrivs processen med artikelskrivandet (5.1). I sammanfattningarna av artiklarna fokuseras främst resultaten men jag beskriver även kortfattat varje artikels syfte, frågeställningar och metod. De tre artiklar som ingår i avhandlingen är:

Artikel I: Lindholm, Anna 2016. Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I: Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 173–196.

Artikel II: Lindholm, Anna & Michael Tengberg (reviderad och åter inskickad). *The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use*.

Artikel III: Lindholm, Anna (under utgivning). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. Kommer i: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* nr 1/2019.

5.1 Artikelskrivningsprocessen

I och med valet att skriva en sammanläggningsavhandling har jag upplevt särskilda utmaningar – men också fördelar. Fördelarna har främst bestått i att jag har samlat in och bearbetat materialet i olika perioder och att skrivprocessen kommit igång i ett tidigt skede. Arbetet med den första fasen startade

tidigt under doktorandstudierna, vilket ledde till att ett datamaterial fanns tillgängligt efter ett drygt år. Fas 1 var dessutom en grund för hur min studie skulle fortskrida. Att skriva färdigt en text och publicera den, gjorde det lättare att koncentrera sig på nästa fas i avhandlingsarbetet. Samtidigt är nackdelen att den publicerade texten är tryckt och det man lär sig under tiden i forskarutbildningen återspeglas inte nödvändigtvis i den texten. Därför kommer jag i 5.2.3 att ta tillfället i akt att kommentera artikel I. På så sätt synliggörs också min egen process. Artikel II skrevs efter materialinsamlingen i fas 2, som avslutades i maj 2017. Artikel III skrevs efter avslutad materialinsamling i fas 3 (maj 2016).

En utmaning med artikelskrivande är att tidsskrifters rutiner och arbete med granskning och publicering av manuskript ej går att påverka. Den största utmaningen ändå, som jag ser det, handlar om själva urvalet som måste göras till artiklarna. Artiklar måste anpassas i längd efter tidsskrifters olika riktlinjer, vilket ibland innebär att endast en del av materialet kan tas med. För att överhuvudtaget komma vidare till granskningsprocessen kan innehållet i artikeln också behöva spetsas till, dvs. den måste ha ett innehåll som tidsskriften anser är tillräckligt intressant. Svårigheten med att göra ett urval blev tydligast för mig i skrivande av artikel III. Jag har ett rikt material som är insamlat i fas 3-studien. I själva artikelskrivandet var jag dock tvungen att välja ut vilka data som skulle inkluderas i själva artikeln. Urvalsprocessen påverkar också avhandlingen som helhet. I diskussionen av mina artiklar måste jag ta hänsyn till de data som valts ut för respektive artikel, även om jag vet att insamlingsmaterialet också innehåller annat som är intressant. Detta material kan emellertid användas i kommande artiklar.

5.2 Artikel I: Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet

Följande avsnitt beskriver kontexten för artikel I. Huvudresultaten sammanfattas och följs därefter av några reflektioner.

5.2.1 Kontext för artikel I

Artikel I är ett bokkapitel som är publicerat i den vetenskapliga antologin *Läsa mellan raderna* (Olin-Scheller & Tengberg 2016). Boken är i huvudsak en redovisning av det finansierade projektet från Vetenskapsrådet (VR) med samma namn som genomfördes mellan åren 2011 och 2014 med Olin-Scheller och Tengberg som vetenskapliga ledare. Bokens målgrupp är både forskare och

lärare men även andra som är intresserade av frågor om läsning och läsundervisning. Kapitlen har, förutom granskning av redaktörer och förläggare, granskats av en extern sakkunnig. Boken innehåller både en beskrivning av utgångspunkterna för projektet (tidigare forskning, teori, metod) samt en redovisning av det resultat som framkommit i de olika delstudierna. Personer som på olika sätt, och i olika omfattning, varit kopplade till projektet har medverkat som författare i boken. Läs mellan raderna-projektet (LMR), som jag var delaktig i på flera sätt, fokuserar lässtrategiundervisning i svenskämnet på högstadiet (för vidare information om projektet, se avsnitt 3.4.3). Vid materialinsamlingen genomförde jag, tillsammans med ansvariga forskare i projektet, förtest och eftertest på olika skolor. Jag deltog även i rättningsarbetet av dessa lästest och gjorde några klassrumsobservationer. Vid samma tillfälle samlade jag in material till min magisteruppsats (Lindholm 2013).

Ursprungligen var mitt bidrag till boken *Läs mellan raderna* tänkt att bygga på det material, som insamlades inom ramen för LMR-projektet. Detta kom att förändras när jag senare, som antagen doktorand, samlade in nytt material om strategiundervisning och flerspråkiga elever. Dessa nya data föreföll bli ett än mer intressant bidrag till forskningen om lässtrategier och flerspråkiga elever. Därför beslutades, i samråd med bokens redaktörer, att mitt antologikapitel i stället skulle behandla detta nyinsamlade material.

5.2.2 Sammanfattning av huvudresultat i artikel I

I den första artikeln utforskas hur lässtrategiundervisning i flerspråkiga mellanstadieklasser bedrivs. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vilka lässtrategier använder lärare i olika ämnen på mellanstadiet?
- Hur anpassas arbetet med lässtrategier utifrån de flerspråkiga elevernas förutsättningar och behov?

En observationsstudie genomfördes våren 2015 och i den ingick två klasser i årskurs 4, där ca 95 % av eleverna var flerspråkiga. Undervisningen i tre ämnen följdes: biologi, religion och svenska som andraspråk och audioinspelningar och observationsprotokoll användes som stöd vid insamlingen av material. Dessutom intervjuades de tre undervisande lärarna. I analyserna av observationsmaterialet användes Cummins *the Literacy Engagement Framework* (2016), här även kallad LEF. Resultatet visar att lärarna, som fått kompetensutveckling i att undervisa om grundstrategierna i Reciprocal Teaching (RT), främst använder strategierna *göra förutsägelser* och *reda ut oklarheter* i arbetet med sakprosatexter. En av lärarna använder också strategin *sammanfatta*, men

då enbart skriftligt. Utifrån stödord, som tas ut gemensamt i klassen, skriver klassen en gemensam sammanfattning. När *reda ut oklarheter* används som strategi handlar det i klassrummen uteslutande om att reda ut svåra ord. Man utreder således inte andra slags eventuella oklarheter såsom komplicerade eller otydliga samband i en text. Att *ställa frågor* till texten är en strategi som lärarna valt att ännu inte använda och det är ett medvetet val. De anser att denna strategi är svårast att implementera i undervisningen och två av lärarna säger det av egen erfarenhet, efter att ha prövat den med tidigare klasser. Resultatet visar vidare att lärarna på olika sätt anpassar lässtrategiundervisningen till de flerspråkiga elevernas förutsättningar och behov. Lässtrategierna används alltså för att stötta elevernas meningsskapande, utveckla deras språk, bekräfta elevernas identiteter samt aktivera elevernas bakgrundskunskap, vilka är grundprinciperna för LEF (Cummins 2016). Dessutom visar analyserna att lärarnas undervisning kännetecknas av att den är explicit, att den får ta tid och att repetition är vanligt förekommande. Utmaningar finns också i klassrummen. De goda läsarna riskerar att inte få tillräckligt stimulerande uppgifter, då undervisningen för det mesta är på en nivå som inte utmanar dessa elever.

Av intervjuerna med lärarna framgår att lässtrategiundervisningen har bidragit till en positiv förändring. De understryker vikten av en strukturerad undervisning, där tid ges åt att inventera elevernas förkunskaper och bygga upp en gemensam förståelse innan läsningen. Denna undervisning bidrar till ett ökat engagemang hos eleverna och lärarna uttrycker att elevernas förståelse förbättras.

5.2.3 Reflektioner över artikel I

När det gäller lärarnas undervisning i lässtrategier visar resultatet i artikel I att lärarna först och främst använder två av RT-strategierna: *göra förutsägelser* och *reda ut oklarheter* (Lindholm 2016). Eftersom det är just RT-strategierna som uttryckligen studeras framkommer inte i artikel I att lärarna också använder ett flertal andra effektiva läsförståelsestrategier. De använder t.ex. bilder, diagram, texttrutor, och låter eleverna besvara frågor. Kooperativt lärande är också en del av undervisningen och dessa strategier har identifierats som effektiva (Grabe 2009, National Reading Panel 2000). Mitt fokus på RT-strategierna har därmed lett till att jag inte framhäver andra strategier, som också var en del av undervisningen. God undervisning innehåller ofta arbete med strategier av olika slag även om lärarna inte alltid benämner eller uppfattar en viss aktivitet som en lässtrategi.

Modellering har stor betydelse när nya strategier introduceras men det arbetet är inte synligt i fas 1-studien och således inte heller i artikel I. Det kan

dock antas att det gjordes när strategierna introducerades, vilket var under höstterminen i årskurs 4. Observationsstudien gjordes under vårterminen i årskurs 4. Då hade de lässtrategier som lärarna använder redan introducerats.

Stöttning har en central roll i Cummins *the Literacy Engagement Framework* (2016) som utgör studiens teoretiska utgångspunkt. Ett förtydligande kunde i sammanhanget också ha gjorts till sociokulturell teori. Såväl stöttningsbegreppet som undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching*, vars strategier lärarna utgår från i sin undervisning, utgår bland annat från sociokulturell teori, vilket kunde ha redovisats tydligare i artikeln.

Artikeln illustrerar att Cummins LEF-modell kan vara ett effektivt verktyg för att analysera lärarnas undervisning. Flera av delarna i modellen integreras i undervisningen, som t.ex. när innehållet konkret stötts med hjälp av en bild och kopplas till ämnesspecifika ord eller uttryck. I artikel I exemplifieras hur lärarna relaterar till elevernas personliga och kulturella identiteter i undervisningen. Den språkliga identiteten, som också ingår i Cummins modell, har stor betydelse för flerspråkiga elevers utveckling av läs- och skrivkunskaper. Elevernas språkliga identiteter bekräftades i klassrummen, men inte i samband med just första genomläsningen av ämnestexterna. Därför aktualiseras inte dessa identitetsstärkande inslag i artikel I. I arbetet som följde efter de gemensamma textläsningarna, var det inte ovanligt att eleverna fick samarbeta i grupper. Vid flera tillfällen fick elever som talade samma språk sitta tillsammans och diskutera, på det eller de språk som kunde hjälpa dem bäst med uppgiften. Detta förhållningssätt där elevers alla språkliga resurser ses som tillgångar brukar benämnas *translanguaging* eller *transspråkande* på svenska (se t.ex. García 2009, Paulsrud et al. 2018:12f.). Transspråkande är ett sätt att se på språk som utmanar en ofta rådande enspråkighetsnorm i skolan, där språk ses som separata enheter. Hedman (2018:267) betonar dock att det är viktigt att skilja mellan transspråkande som språk teori och transspråkande som pedagogisk praktik. ”Pedagogiskt transspråkande förutsätter en undervisningsmiljö genomsyrad av en flerspråkighetsideologi, givet att praktiska och teoretiska dimensioner av transspråkande är intimt sammanflätade” (s. 268f.). Det räcker således inte att eleverna använder flera språk i skolan utan praktiken måste vara grundad i en flerspråkighetsideologi. Undervisningsmiljön som studeras i avhandlingen utgår från en sådan ideologi. Lärarna bekräftar elevernas flerspråkiga identiteter och eleverna uppmuntras att använda alla språkliga resurser i klassrummet. Vidare arbetade en somalisktalande studiehandledare i arbetslaget och hon deltog i vissa lektioner, när somalisktalande elever behövde stöd. Studiehandledaren satt då bredvid dessa elever och översatte och förklarade på somaliska när läraren hade genomgångar. När de sedan arbetade fanns hon också med i klassrummet som en allmän lärarresurs, men främst som stöd till dessa elever.

I artikel I är kontexten mer knapphändigt beskriven än vad den är i de andra artiklarna och i kappan, vilket har betydelse för tolkningen av resultaten. I kvalitativa studier är *täta beskrivningar* (thick descriptions) en förutsättning för att kunna generalisera resultat till en annan kontext (Schreier 2018). I artikel II och III samt i kappan förtydligas kontexten för avhandlingen och några av de utmaningar som finns i de här klasserna beskrivs närmare, utifrån mina egna iakttagelser och lärarnas berättelser.

5.3 Artikel II: The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use

5.3.1 Samförfattarskap

Artikel II har samförfattats med Michael Tengberg varför jag här redogör för bådars respektive bidrag i arbetet. Jag är huvudförfattare till artikeln och har således gjort merparten av arbetet, såväl vad gäller materialinsamling som skrivarbete. Artikeln baseras på material som insamlats i fas 2-studien under åren 2015–2017. Insamlingsarbetet har jag ensam stått för, liksom införande av data i statistikprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Tengberg har däremot varit med i arbetet med designen, analyserna samt i skrivprocessen. Ansvaret för skrivarbetet har varit mitt och jag har skrivit det mesta i artikeln. Merparten av analyserna har utförts av mig men har kontrollerats av Tengberg. Vi har tillsammans diskuterat analyserna av materialet och artikelns struktur och innehåll vid ett flertal tillfällen. Tengberg har kritiskt granskat flera utkast av manuskriptet och dessutom kommit med förslag på konkreta ändringar och tillägg. Jag har dock haft ansvaret att bestämma över manuskriptet och vilka ändringar som skulle göras.

5.3.2 Sammanfattning av huvudresultat i artikel II

I artikel II, samförfattad av Lindholm och Tengberg, undersöks flerspråkiga mellanstadieelevers läsutveckling på mellanstadiet och dess relation till självrapporterad strategianvändning. Studien har följande forskningsfrågor:

1. I vilken utsträckning utvecklas elevers läsförståelse under en tvåårsperiod?
2. Finns det prestationsskillnader vad gäller kön och/eller migrationsbakgrund?
3. Finns det könsskillnader i elevers självrapporterade lässtrategianvändning?
4. Vilken är relationen mellan elevers läsförståelse och självrapporterad lässtrategianvändning?

Studien, i vilken fyra klasser med 62 elever ingår, är en longitudinell studie som genomförts under fyra terminer. Vid tre tillfällen har elevernas läsförståelse mätts med diagnostiska läs- och skrivprov, DLS (Järpsten & Taube 2010). Insamlingarna gjordes i början av årskurs 5 (benämns Läs1), i slutet av årskurs 5 (benämns Läs2) samt i slutet av årskurs 6 (benämns Läs3). Elevernas strategianvändning har mätts med enkätverket Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSİ (Mokhtari & Reichard 2002). Data har analyserats med hjälp av SPSS.

Resultatet visar att elevernas läsförståelse ökar påtagligt under det första året ($d = 0.54$) och något mindre det andra året ($d = 0.30$). Prestationsskillnader mellan flickor och pojkar förelåg vid samtliga tillfällen, där flickornas resultat genomgående var bättre än pojkarnas. Detta resultat är egentligen inte förvånande, då tidigare studier påvisat skillnader i flickors och pojkars läsförståelse under lång tid (se t.ex. Skolverket 2016, 2017b). Vår studie har också utforskat prestationsskillnader med avseende på elevernas migrationsbakgrund. Skillnaderna mellan första och andra generationens invandrare var dock icke-signifikanta. Variansen inom grupperna är stor, vilket indikeras genom höga standardavvikelser. Detta i kombination med ett begränsat urval kan förklara varför dessa resultat inte visar statistisk signifikans.

I enlighet med tidigare forskning finns en korrelation mellan läsförståelse och rapporterad strategianvändning, där goda läsare rapporterar en mer frekvent användning av lässtrategier i allmänhet (Aivazoglou & Griva 2014, Hong-Nam & Page 2014, Sheorey & Mokhtari 2008, Yüksel & Yüksel 2012). Vidare konstateras en signifikant positiv korrelation mellan elevernas läspresentation och användning av globala strategier på gruppnivå. Detta samband är dock starkt differentierat mellan könen. Det finns en stark korrelation mellan pojkarnas läsförståelse och användning av globala strategier medan ingen signifikant korrelation finns mellan flickornas läsförståelse och någon av de tre delskalorna i MARSİ. Däremot indikerar studien att det finns få eller inga skillnader när det gäller pojkars och flickors rapporterade strategianvändning.

5.4 Artikel III: Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier

I artikel III redovisas vilka strategier flerspråkiga elever i årskurs 5 tar i bruk för att lösa utmaningar med att läsa och förstå ämnestexter. Dessutom undersöks hur elever reflekterar över sin egen läsning och användning av lässtrategier. Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- Vilka svårigheter möter flerspråkiga mellanstadieelever under läsningen av ämnestexter och hur hanterar de svårigheterna?
- Hur reflekterar flerspråkiga elever över användningen av lässtrategier (a) generellt och (b) kopplat till läsningen av konkreta texter?

Studien utgår från enskilda textbaserade intervjusamtal med åtta flerspråkiga elever i årskurs 5. I urvalet eftersträvades informanter av båda könen och med några olika modersmål. Resultatet på ett tidigare genomfört läsförståelsetest var också en del i urvalsprocessen, där en spridning i poäng finns bland informanterna. Eleverna i denna studie deltog också i observationsstudien (artikel I) och har således fått undervisning om lässtrategier. Materialet samlades in våren 2016. Två texter från läromedlet i religionsundervisningen lästes – en sakprosatext och en med skönlitterär karaktär. Båda texterna handlade om nordisk mytologi, som eleverna hade arbetat med i ett ämnesövergripande te- maarbete under en del av höstterminen i årskurs 4. I analysarbetet har olika kvalitativa analysmetoder använts. Analysen av elevernas reflektioner bygger på ett teoretiskt ramverk av Paris et al. (1983). Det beskriver hur elever utvecklar strategisk läskompetens med hjälp av deklarativ och procedural kunskap samt villkorskunskap.

Resultatet visar att de texter som valts ut för studien inte uppfattas som särskilt svåra, vilket bl.a. bekräftas av elevernas goda ordförståelse. Av de ord som uppfattas som svåra finns såväl ämnesneutrala som ämnesrelaterade ord. För att lösa de förståelseproblem som uppstår använder eleverna fyra strategier: *omläsning*, *användning av bakgrundkunskap*, *morfologiska ledtrådar* samt *textuella ledtrådar*. Vidare indikeras att elevernas metakognitiva kunskaper varierar. De vet vad lässtrategier är men flera av dem har emellertid svårt att redogöra för hur, när och varför de kan användas. Dock visar analysen av deras svar att de kan vara goda läsare utan att kunna redogöra för specifika lässtrategier och tvärtom – de kan känna till lässtrategierna utan att kunna använda dem. En av eleverna är exempelvis en god läsare, enligt lästest och intervju, men hon kan inte redogöra för de lässtrategier som de arbetat intensivt med i klassrummet under det senaste läsåret. Hon har likväl goda färdigheter och vet hur hon ska göra för att förstå innehållet i texter. Dessa färdigheter använder hon

förmodligen omedvetet. Däremot saknar eleven vid läsningen av dessa texter motivation och engagemang, som också är väsentliga delar i att utveckla läsförståelse (Cummins 2016, Kulbrandstad 1998, Paris et al. 1983). En annan elev kan benämna några lässtrategier men har sedan uppenbara problem med att reflektera över hur och varför dessa ska användas. De illustrerade figurer som används i klassrummet för att visualisera lässtrategierna (t.ex. spågumman och detektiven), är inte till någon hjälp utan verkar snarare förvirra henne.

6. Diskussion

Avhandlingens övergripande syfte är att belysa lässtrategiers betydelse för utvecklingen av flerspråkiga mellanstadieelevers läsförståelse på svenska. Detta har gjorts genom att lässtrategier har utforskats i ett undervisnings-, läsutvecklings- och individperspektiv. I följande kapitel diskuteras artiklarnas resultat i relation till varandra och i förhållande till de övergripande forskningsfrågorna. I början av avsnitt 6.1, 6.2 och 6.3 uppsummeras de viktigaste resultaten utifrån de övergripande forskningsfrågorna. Därefter integreras resultaten från de enskilda artiklarna och en fördjupad diskussion följer utifrån några utvalda aspekter, som redovisas i respektive avsnitt. Slutligen redogörs för avhandlingens bidrag (6.4), didaktiska implikationer (6.5) och behov av framtida forskning (6.6).

6.1 Undervisningsperspektiv

Den första övergripande forskningsfrågan lyder: Hur bedrivs lässtrategiundervisning i flerspråkiga mellanstadieklasser? Artikel I visar att lärarna, som kompetensutvecklats i grundstrategierna i *Reciprocal Teaching* (RT), i huvudsak använder *göra förutsägelser* och *reda ut oklarheter* i arbetet med ämnestexterna. Vidare beskrivs på vilka sätt lässtrategiundervisningen anpassas till de flerspråkiga eleverna. Analysen visar att undervisningen till stor del följer principer för *the Literacy Engagement Framework*, LEF (Cummins 2016), vilket innebär att lärarna stöttar meningsskapande, utvecklar språk, bekräftar identitet och aktiverar bakgrundkunskap. Lärarna upplever att det förändrade arbetssättet har bidragit till ett ökat engagemang hos eleverna. Vidare poängterar de vikten av att aktivera bakgrundskunskaper innan en ny ämnestext ska läsas.

I avsnitt 6.1.1 diskuteras lässtrategiundervisningen, särskilt utifrån aspekterna motivation, engagemang och stöttning. I 6.1.2 diskuteras strategiundervisningen i de olika ämnena.

6.1.1 Lässtrategiundervisning och flerspråkiga elever

I klasserna som studerats har lässtrategiundervisningen initierats av skolläroenden eftersom målpuppfyllelsen på skolan var låg (se 4.2.1). Alla lärare på skolan där studien genomförts har således arbetat mer aktivt än tidigare med att stärka elevernas läsförståelse i sina respektive ämnen. För lärarna som deltar i avhandlingen har strategiundervisning ingått i ämnesundervisningen under hela mellanstadiet. I artikel I redovisas vad som är specifikt för denna undervisning i de undersökta klasserna, där en majoritet av eleverna är flerspråkiga. Som redovisats tidigare kan undervisningen sägas ske i samklang med principerna för LEF (se 2.2.2). Engagemang och motivation är centrala element i LEF och av stor vikt när elever ska läsa ämnestexter på svenska i skolan och utveckla sin läsförmåga. Motivation betonas även i RAND-modellen (se 2.1.3.1), Bernhardts modell (2.2.3) och i ramverket av Paris et al. (se 2.1.4.1). Studier som genomförts på skolor i USA i en liknande kontext som avhandlingens, dvs. där en majoritet av eleverna är flerspråkiga med låg socioekonomisk status, har visat att strategiundervisning bidrar till att skapa ett engagemang hos eleverna (Olson & Land 2007, Taylor et al. 2003). Att eleverna får möjlighet att se sig själva som kompetenta individer stärker deras självförtroende och gör dem mer motiverade och engagerade (Taylor et al. 2003). I den studie som presenteras i artikel I skapas ett engagemang i undervisningen, bland annat genom att lärarna lägger stor vikt vid att förbereda inför läsningen. Eleverna *gör förutsägelser* om textens innehåll utifrån rubriker och bilder och i detta arbete involveras alla elever. Läraren Elisabeth är bekräftande och uppmuntrande och betonar att allas synpunkter är värdefulla. Eleverna förutspår vad texten ska handla om och någon elev kopplar också sin förutsägelse till föregående veckas läsning. Elevernas förutsägelser skapar ett intresse och en nyfikenhet inför läsningen. Denna nyfikenhet behålls genom att Elisabeth inte avslöjar om förutsägelseerna är riktiga eller felaktiga. Det reds ut allteftersom texten läses.

En läsares motivation påverkar också själva läsaktiviteten, dvs. på vilket sätt texten ska läsas (RAND Reading Study Group 2002:15). Om en text läses enskilt utan stöd (som i fas 2 med lästestet), enskilt med viss stöttning (som i fas 3 i intervjustudien) eller i en klassrumskontext med lärarens och kamraternas stöttning (som i fas 1 i observationsstudien) har betydelse för aktivitetens resultat, dvs. förståelsen. Utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande

(se 2.1.5) visar resultatet i artikel I hur lässtrategier initieras i undervisningen i ett samspel med läraren och de andra eleverna. Med utgångspunkt i elevernas proximala utvecklingszon undervisar lärarna om lässtrategier och visar hur dessa kan användas. I den gemensamma textläsningen, som följer efter att eleverna har gjort förutsägelser om textens innehåll, läses ett stycke i taget. Efter varje läst stycke reder läraren och eleverna ut oklarheter som uppstår. Eleverna stötts genom att lärarna aktiverar deras bakgrundkunskaper och bekräftar deras identiteter. I artikel I beskrivs exempelvis hur läraren i religion gör en jämförelse med ramadan i samband med att olika högtider diskuteras, vilket bekräftade flera av elevernas kulturella identiteter. Vidare stötts eleverna språkligt genom att det ämnesspecifika språket uppmärksammas. Stöttningen, som är central, både i LEF (2.2.2) och i sociokulturell teori (2.1.5) visas ha stor betydelse för de flerspråkiga elevernas förståelse av ämnestexter. Detta med tanke på den kontext som beskrevs i 4.2.1. I årskurs 4 var det ofta stökigt i klassrummen och eleverna hade svårt att koncentrera sig. I ämnesundervisningen stötts eleverna genom att lärarna aktiverar deras bakgrundkunskaper och bekräftar deras identiteter.

En utmaning i arbetet med lässtrategier är att undervisningen kan bli instrumentell, vilket kan leda till att undervisningsfokus blir på strategier i stället för på innehållet i texterna. Som redovisas i artikel I får Reciprocal Teachingstrategierna stort utrymme i den observerade undervisningen (*summera, ställa frågor, göra förutsägelser* och *reda ut oklarheter*). De strategier som används tas dock alltid upp i samband med läsningen av ämnestexterna med syftet att utgöra ett stöd för elevernas förståelse av texten. Förutom RT-strategierna använder lärarna andra strategier, som visats vara effektiva för att förbättra elevers läsförståelse (se avsnitt 3.5.1), t.ex. *kooperativt lärande, läsa om texten* och att eleverna får *besvara frågor*. Lärarna själva identifierar emellertid inte dessa som lässtrategier, vilket innebär att synen på vad lässtrategier är begränsas till de som undervisningen fokuserat, dvs. RT-strategierna.

Sedan 2011, då den senaste läroplanen för grundskolan infördes, har det nu gått åtta år. I PIRLS 2016 konstateras att lärares strategiska arbete med lässtrategier har ökat (Skolverket 2017b:53f.). Jämfört med 2011 får elever i större utsträckning än tidigare *jämföra det de läst med tidigare lästa texter, göra förutsägelser, generalisera och dra slutsatser, beskriva texters stil och uppbyggnad* och *redogöra för författarens perspektiv eller åsikt* (ibid.). Trots denna positiva utveckling ligger lärarnas strategiundervisning fortfarande under genomsnittet för EU- och OECD-länderna. *Läsllyftet* (Skolverket 2019) och de olika modulerna som finns fritt tillgängliga att använda på Skolverkets webbplats har kompetensutvecklat lärare, såväl i grundskolan som i gymnasieskolan. Materialet *En läsande klass* (2018) och de så kallade *läsfixarna* har också fått ett stort genomslag i svenska skolor. Svensk skola verkar således ha kommit en bit på väg

i arbetet med att ge lärare goda förutsättningar för att utveckla elevers läskompetens, även om det enligt PIRLS 2016 finns ytterligare möjligheter till utveckling (Skolverket 2017b).

6.1.2 Ämnesspecifik läsning på mellanstadiet

I artikel I studerades lässtrategiundervisning på mellanstadiet i ämnena biologi, religion och svenska som andraspråk. Ett skäl till detta var att utforska eventuella skillnader i strategiundervisningen med avseende på ämne. Som framgår av avsnitt 2.3.2.3 framhåller Shanahan & Shanahan (2008) att skolämnena har specifika särdrag, som bör uppmärksammas i undervisningen. Forskarna skiljer mellan *generiska* (allmänna) *läsförståelsestrategier* (content area literacy) och *ämnesspecifika läsförståelsestrategier* (disciplinary literacy). I artikel I och i avsnitt 6.1.1 konstateras att lärarna främst utgick från RT-strategierna i undervisningen, vilka kan sägas representera allmänna strategier eftersom de ej är kopplade till något specifikt ämne. Samtliga tre lärare undervisade på liknande sätt och några skillnader mellan ämnena förelåg således inte. Flera av de undervisningsmodeller som redogörs för i 3.2 utgår till stor del från allmänna strategier. Modellerna har många likheter med varandra och skillnader mellan dem handlar ofta om att olika aspekter betonas. I *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) framhävs exempelvis motivation och engagemang och i *Collaborative Strategic Reading* (CSR) betonas kollaborativt lärande. Om lärare inte har arbetat med strategiundervisning tidigare är det vanligt att de utgår från någon empiriskt prövad modell med tydligt beskrivna strategier och en tydlig arbetsgång (se 3.2).

Utveckling av ämnesspecifik läsning har med progression och mognad att göra. Detta kan förklara att det inte fanns några skillnader i användningen av lässtrategier i de tre ämnena som observerades. Generiska strategier är centrala på mellanstadiet, då eleverna är i början av sin utveckling av ämneskunskaper. I takt med att eleverna når högre skolår blir ämnena också alltmer specialiserade. Den ämnesspecifika läsningen får då en större betydelse för elevernas utveckling av kunskaper i ett ämne.

6.2 Läsutvecklingsperspektiv

Avhandlingens andra övergripande forskningsfråga lyder: På vilka sätt utvecklas flerspråkiga elevers läsförståelse under mellanstadietiden och hur relaterar läsförståelse till elevers användning av lässtrategier? Resultatet i artikel II

visar att elevernas läsutveckling är större mellan testtillfälle 1 och 2 ($d = 0.54$) än mellan testtillfälle 2 och 3 ($d = 0.30$). Flickornas resultat är genomgående bättre än pojkarnas och vad gäller prestationsskillnader mellan första och andra generationens invandrare är de icke-signifikanta. Vidare konstateras en korrelation mellan elevers grad av läsförståelse och självrapporterade strategianvändning, där goda läsare tenderar att rapportera en högre användning av lässtrategier generellt. Det finns också en signifikant positiv korrelation mellan elevernas läsförståelse och användning av globala strategier på gruppnivå. Denna korrelation är dock endast signifikant för pojkar. Inga signifikanta skillnader finns mellan pojkarnas och flickornas rapporterade strategianvändning.

I avsnitt 6.2.1 diskuteras främst de icke-signifikanta skillnaderna i läsförståelseresultat mellan första och andra generationens invandrare. Vidare diskuteras olika bakgrundsfaktorer påverkan på flerspråkiga elevers läsprestationer. I 6.2.2 diskuteras relationen mellan elevernas läsförståelse och deras självrapporterade strategianvändning.

6.2.1 Utveckling av läsförståelse på mellanstadiet

Som redovisas i artikel II har eleverna en normal läsutveckling under årskurs 5 och 6 på mellanstadiet. Effektstorleken är som beskrivs ovan ($d = 0.54$) och ($d = 0.30$) mellan de olika testtillfällena. Enligt Gabrielsen et al. (2017) är den genomsnittliga ökningen av elevers läsprestation på ett läsår ($d = 0.40$), mätt genom framgång på PIRLS-testet. Utifrån denna referensram har eleverna i min undersökning en god utveckling av läsförståelse mellan testtillfälle 1 och 2 och en något lägre utveckling mellan testtillfälle 2 och 3. Testet som används är normerat främst med enspråkigt svenska elever, vilket medförde vissa validitetsproblem (se avsnitt 4.5.2). Trots dessa problem visar testet en tydlig utveckling av elevernas läsförståelse även om de börjar på mycket låga nivåer. I artikel II konstateras icke-signifikanta skillnader i resultat mellan första och andra generationens invandrare, vilket också bekräftas i de två senaste PIRLS-rapporterna (se avsnitt 3.4.2). Ser man till medelvärdeskillnader i poäng finns en liten skillnad mellan första och andra generationens invandrare vid samtliga tre mättillfällen till förmån för de elever som är födda i Sverige. Skillnaderna i poäng varierar mellan knappt två poäng upp till nästan fem poäng vid de tre testtillfällena. Dessa skillnader är i enlighet med studien av Steinkellner (2013) som visar att elever födda i målspråkslandet presterar bättre än de elever som är födda utomlands. Dock måste de icke-signifikanta skillnaderna tolkas med försiktighet. I artikel II framgår att variansen inom grupperna är stor, vilket tar sig uttryck i höga standardavvikelser. Dessutom är empirin som samlats in begränsad, vilket tillsammans med variansen delvis kan förklara skillnadernas icke-signifikans.

I artikel II redovisas att båda grupperna av elever med utländsk bakgrund (med två utlandsfödda föräldrar) har låga resultat enligt testet som används, jämfört med normeringen. Prestationsskillnader mellan enspråkiga och flerspråkiga elever har konstaterats både i Norden och i andra deltagande länder i PISA och PIRLS sedan mätningarna startade (Gabrielsen et al. 2017). Det som särskilt oroar, och som uppmärksammas av OECD, är att dessa klyftor mellan infödda elever (med en eller två föräldrar födda i Sverige) och elever med utländsk bakgrund är särskilt stora i Sverige (Cerna et al. 2019). Rapporten lyfter bland annat fram stora brister i det svenska skolsystemet vad gäller undervisning och ledarskap med mångfaldsperspektiv som en bidragande orsak. Även bostadssegregation och skolsegregation nämns som delförklaringar till de ökade klyftorna mellan elevgrupper (Cerna et al. 2019:37). I OECD-rapporten poängteras att skolorna i sitt arbete måste lyfta fram mångfald som resurs, för att minska klyftorna. Detta arbete måste ske på olika nivåer (i läroplan, i styrning och i undervisning). Vi vet sedan tidigare att socioekonomisk bakgrund, däribland föräldrars utbildningsbakgrund i stor utsträckning påverkar elevers skolresultat (Gabrielsen et al. 2017, Skolverket 2016, 2017b, Steinkellner 2013). I föreliggande studie har endast 13 % av elevernas föräldrar eftergymnasial utbildning, jämfört med rikets genomsnitt på 57 %. Detta kan bidra till förklara elevernas låga resultat på lästestet och deras generellt låga måluppfyllelse, enligt de första betygen som eleverna fick i årskurs 6 (se 4.2.1). Strand et al. (2017) har närmare studerat de norska flerspråkiga elevernas resultat i PIRLS 2016, och hur olika bakgrundsfaktorer påverkar dessa elevers läsprestationer. Definitionen av flerspråkig i PIRLS-studien utgår från elevernas rapportering av hur de använder språk hemma. Det finns ett samband mellan i vilken utsträckning eleverna rapporterar att de talar norska hemma och deras läsprestation, konstaterar Gabrielsen et al. (2017). Enspråkiga elever har högre resultat än de flerspråkiga grupperna och lägst resultat har de som rapporterar att de aldrig talar norska hemma. Förutom föräldrars utbildningsbakgrund, som tidigare nämnts har stor betydelse för läsprestationen, nämner Strand et al. (2017) exempelvis att deltagande i förskoleverksamhet kan ha betydelse. Flerspråkiga elever som har gått mer än tre år i förskola presterar nästan på samma nivå som enspråkiga elever i årskurs 5, enligt norska PIRLS-data från 2016. Strand et al. (2017) påpekar dock att resultaten bör tolkas med försiktighet. Stora skillnader i gruppernas storlek förelåg (som baserades på tid i förskola) och skillnaderna mellan alla grupper var inte signifikanta. Vidare konstateras att läsintresse har stor betydelse för resultaten i läsförståelse, både för enspråkiga och flerspråkiga elever. Även antal böcker i hemmet korrelerar med båda elevgruppernas läsresultat. Skillnader i genomsnittligt resultat mellan flickor och pojkar har konstaterats under en lång tid, där flickor presterar bättre än pojkar internationella mät-

ningar av läsförståelse. Detta förhållande gäller såväl för de nordiska länderna som för övriga EU- och OECD-länder (Skolverket 2017b). Även de norska resultaten i PIRLS 2016 visar samma förhållande när det gäller flerspråkiga elever i Norge (Gabrielsen et al. 2017). En konklusion som görs när det gäller de undersökta bakgrundsvariablernas betydelse för elevers läsprestation på majoritetsspråket i PIRLS-studien är att föräldrars utbildningsnivå och antal böcker i hemmet är starkare prediktorer för elevernas läsprestation än i vilken utsträckning majoritetsspråket talas i hemmet (Strand et al. 2017).

6.2.2 Lässtrategianvändning och läsförståelse

I artikel II konstateras genom MARSI-enkäten att eleverna rapporterar att de använder olika typer av strategiska handlingar i samband med att de läser skolrelaterade texter. I analyserna av elevernas självrapporterade strategianvändning visas inga signifikanta skillnader mellan pojkarnas och flickornas strategianvändning. Detta är intressant med tanke på att flickor genomgående brukar prestera bättre än pojkar på läsförståelsetest (se t.ex. Skolverket 2016, 2017b), vilket också bekräftas i den studie som redovisas i artikel II. I relation till det har tidigare forskning bekräftat att det finns ett samband mellan grad av läsförståelse och användning av lässtrategier (se 3.5.4.1). Goda läsare har ofta en stor repertoar av strategier som de använder mer effektivt än vad svaga läsare gör. Detta borde följaktligen betyda att flickornas strategianvändning generellt borde vara högre än pojkarnas, vilket alltså inte bekräftades i artikel II. En signifikant positiv korrelation mellan elevernas läsförståelse och användning av globala strategier på gruppnivå konstaterades. Något som dock går emot tidigare studier är att korrelationen mellan globala strategier och läsförståelse endast är signifikant för pojkar. Ingen signifikant korrelation finns mellan flickornas läsförståelse och någon av de tre delskalorna i MARSI. Resultatet diskuteras i artikel II och en möjlig förklaring kan vara att flickorna, vars resultat på testet är lågt, i större utsträckning än pojkarna överskattar sin användning av läsförståelsestrategier. Denton et al. (2015:92) menar att flickor har en tendens att göra det för att exempelvis tillfredsställa läraren. En annan förklaring kan vara att flickorna med goda läsresultat använder strategier men att de inte rapporterar det.

Enligt elevernas självrapporterade strategianvändning används globala strategier och stödstrategier med en medelhög frekvens och problemlösningsstrategier med en hög frekvens av såväl pojkar som flickor. Detta antyder att en fortsatt strategiundervisning kan bidra till att utveckla elevernas användning av strategier ytterligare. Korrelationen mellan läsprestation och strategianvändning som konstateras i artikel II och i tidigare forskning (se 3.5.4.1) visar dessutom att strategianvändning har betydelse för flerspråkiga

elevers utveckling av läsförståelse. Eftersom barn i ung ålder ännu inte har utvecklat sin förmåga att kontrollera och övervaka de egna kognitiva processerna (Flavell 1979) har eleverna som deltar i avhandlingen fortfarande tid att utveckla metakognitiva kunskaper. Därför behöver de tränas i att reflektera över sin inlärning för att kunna självreglera de kognitiva processerna (se 2.1.4.2). Globala strategier (som till stor del innefattar metakognitiva kunskaper) är den grupp av strategier som främst korrelerar med god läsförståelse. Därför skulle kunna hävdas att undervisningen bör koncentrera sig på dessa. Globala eller metakognitiva strategier är emellertid en komplicerad grupp av strategier (se 2.3.2). När en läsare övervakar sin förståelse är många processer involverade samtidigt. Läsaren har t.ex. ett syfte med läsningen, uppmärksammar textens struktur, identifierar viktig information, relaterar till egna bakgrundskunskaper och reder ut de svårigheter som uppstår (se 3.5.1). För att kunna göra detta måste läsare följaktligen ha tillgång till olika strategier och veta hur och när de kan användas, vilket också konstateras i artikel III (se vidare 6.3.2). Vid utveckling av läsförståelse på ett andraspråk kan modersmålet och andra språk eleverna kan, vara en resurs. Om eleverna kan läsa på andra språk än svenska, kan strategianvändning överföras mellan språken. Kunskaperna i modersmålet och strategianvändningen kan följaktligen användas för att kompensera för begränsade språkfärdigheter i andraspråket, vilket Bernhardt beskriver i sin kompensatoriska modell för andraspråkläsning (se 2.2.3). Elevernas kunskaper i och på modersmålet har emellertid inte utforskats i föreliggande avhandling.

6.3 Individperspektiv

Avhandlingens tredje övergripande forskningsfråga lyder: Vilka utmaningar möter flerspråkiga mellanstadieelever under läsningen av ämnestexter och hur reflekterar de över sin lässtrategianvändning? Resultatet i artikel III visar att de texter som används i studien inte uppfattas som svåra av eleverna. Elevernas ordförståelse är god. Av de ord som eleverna tar upp som svåra finns både ämnesneutrala och ämnesrelaterade ord. När eleverna möter problem i textläsningen använder de fyra strategier: *omläsning*, *användning av bakgrundskunskap*, *morfologiska ledtrådar* och *textuella ledtrådar*. De två förstnämnda används mest frekvent medan de två sistnämnda endast används av någon eller några enstaka elev(er). Trots att eleverna framgångsrikt reder ut problem på ordnivå visar det sig att vissa av eleverna har svårt att förstå textens övergripande sammanhang. Detta relaterar till elevernas varierande grad av metakognitiva kunskaper. Flera av dem blandar ihop strategierna som de arbetat

med i klassrummet och vissa har också svårt att förklara hur, när och varför lässtrategierna kan användas.

I avsnitt 6.3.1 diskuteras elevernas behov av olika typer av strategier och i 6.3.2 diskuteras elevernas användning av lässtrategier och huruvida dessa kan utvecklas till färdigheter.

6.3.1 Elevernas repertoar av lässtrategier

I den studie som redovisas i artikel III framkommer att eleverna även använder andra strategier i sin läsning, förutom de RT-strategier som undervisningen främst fokuserar (se artikel I). Eleverna använder bland annat strategier när de inte förstår, något som stämmer väl överens med hur lässtrategier som företeelse definieras teoretiskt, nämligen som en medveten målinriktad handling som läsare tar till som stöd i förståelseprocessen (Oxford 2017:272). I artikel III konstateras att eleverna endast tar upp ord som svårigheter i de två texter som läses. För att reda ut vad dessa ord betyder läser de om en rad eller ett avsnitt, använder bakgrundskunskap och även morfologiska och textuella ledtrådar, som nämndes i 6.3. Dessa aktiviteter kan sägas ingå i strategin *reda ut oklarheter* som är en av grundstrategierna i RT (se avsnitt 3.3). De 30 påståenden som utgör MARSİ-enkäten definierar inte 30 olika typer av lässtrategier. De kan snarare ses som strategiska handlingar eller aktiviteter som ingår i de övergripande kategorierna av lässtrategier (globala strategier, problemlösningsstrategier och stödstrategier). Av de fyra aktiviteterna som eleverna använder för att reda ut oklarheter definieras *omläsning* och användning av *morfologiska ledtrådar* som problemlösningsstrategier, enligt Mokhtari & Reichard (2002). Att *använda bakgrundskunskap* och *textuella ledtrådar* definieras som globala strategier. Utmaningarna som finns med att klassificera lässtrategier har redogjorts för tidigare i avhandlingen (se 2.3.2) och ovanstående exempel illustrerar också komplexiteten i detta.

I elevernas reflektioner kring användningen av lässtrategier (artikel III) återspeglas det stora utrymme som RT-strategierna får i undervisningen (se artikel I). Eftersom undervisningen så starkt kopplar ihop lässtrategier med RT-strategierna, och använder de illustrerade figurerna som representerar strategierna från *En läsande klass*, t.ex. *spågumman* och *detektiven*, är det heller inte anmärkningsvärt att eleverna främst nämner dessa. Syftet med lässtrategier är att både främja förståelse i konkreta lässituationer och utveckla läsare som övervakar sitt eget lärande (se avsnitt 3.2). Detta sätter fokus på att många elever, däribland de som läser skoltexter på sitt andraspråk, behöver en repertoar av strategier för att förstå texter, vilket också nämndes i 6.2.2. Ordförståelse är viktigt men det är inte tillräckligt för att säkerställa förståelse, vilket fram-

kommer av resultatet i artikel III. I processen med att förstå texter och övervaka sin förståelse använder läsare en rad olika strategiska handlingar – en del mer medvetet och en del som automatiserade färdigheter.

6.3.2 Användning av lässtrategier

Teorier om kognitiv informationsprocessning (O'Malley & Chamot 1990) har varit en teoretisk utgångspunkt i avhandlingen för att beskriva och förstå hur en medveten kunskap omvandlas till en omedveten kunskap genom att processa information i olika stadier (se avsnitt 2.1.4 och 2.1.4.1). Som framgår av avsnitt 2.3.3 framhåller flera forskare att en medveten användning av en lässtrategi successivt övergår till att användas som en automatiserad, omedveten färdighet genom övning. Hur medvetet denna övergång sker hos läsaren, om den ens gör det, är inte klarlagt. Automatiseringen gör att elever får ett bra flyt i läsningen och att de kan ägna kognitiv kraft åt att t.ex. läsa mer utmanande texter. Denna diskussion tas upp ytligt i artikel III men ett fördjupat resonemang följer här. Tidigare i avhandlingen (se 2.3.2.1, 2.3.2.2) har det redogjorts för att läsförståelsestrategier kan indelas i olika grupper (t.ex. kognitiva, metakognitiva, globala, problemlösningstrategier och stödstrategier). I relation till det och de strategier eleverna använder (artikel II och III) och undervisas i (artikel I) är det relevant att resonera kring huruvida alla strategier kan automatiseras eller inte. Vilken funktion fyller de strategier som artiklarna i denna avhandling utforskar? Jag diskuterar detta utifrån den indelning som används i MARSİ (*globala strategier, problemlösningstrategier* samt *stödstrategier*).

I gruppen *globala strategier* ingår olika aktiviteter som: att ha ett syfte i åtanke, att använda sina förkunskaper, fundera över om innehållet i texten passar syftet med läsningen, använda ledtrådar från texten för att bättre förstå samt analysera och värdera den information som står i texten på ett kritiskt sätt (Mokhtari & Reichard 2002). Många av de globala strategierna är mentala processer som förutsätter att elever har utvecklat metakognitiva kunskaper, vilka har stor betydelse för elevers utveckling av läsförståelse (se också 6.2.2). En god läsare övervakar till stor del sin förståelse omedvetet, genom att använda flera av dessa aktiviteter, och det kan vara svårt att se hur de globala strategierna kan användas som medvetna strategier. De enskilda aktiviteterna eller strategierna kan undervisas om genom exempelvis *modellering*. Däremot är det svårare att undervisa om exakt vilka strategier som ska användas när och varför, eftersom det är avhängigt av lässituationen. Såväl text, läsare, aktivitet och sociokulturell kontext har betydelse för hur läsaren tar sig an en text (RAND Reading Study Group 2002, Snow 2010). I den studie som redovisas i artikel III har de mindre framgångsrika läsarna svårigheter med att kontrollera och övervaka sin läs-

förståelse, till skillnad från de framgångsrika läsarna, vilket tidigare forskning också har konstaterat (se 3.5.4). Lässtrategier kan vara ett stöd i att utveckla metakognitiva kunskaper genom att elever tränas i att medvetandegöra sin läsförståelseprocess. När eleverna har utvecklat en repertoar av strategier kan dessa sedan användas för att kontrollera och övervaka förståelsen.

Till problemlösningstrategier hör exempelvis strategiska handlingar som: läsa långsamt och noggrant för att vara säker på att förstå, hitta tillbaka till texten, anpassa läshastigheten, visualisera innehållet, läsa om samt gissa/lista ut vad okända ord betyder (Mokhtari & Reichard 2002). Dessa strategier kan övas upp så att de till stor del kan användas automatiserat i läsningen, enligt resonemanget av bland andra Afflerbach et al. (2008) som nämndes inledningsvis i avsnittet. I artikel III visas exempel på hur några av eleverna inte inser att de kan läsa om en mening som en strategi, när de inte förstår. En del stöttning behövdes, i form av frågor från mig, innan omläsningen skedde. Denna process kan ske allt snabbare, genom att elever tränar på den och blir allt säkrare i sin användning.

Stödstrategier inkluderar aktiviteter som att anteckna, läsa högt, stryka under information och använda ordbok (Mokhtari & Reichard 2002). Dessa är just strategier som kan användas som stöd och därigenom främja förståelse. Stödstrategier har dock inte en avgörande betydelse för läsförståelse enligt tidigare forskning (se 3.5.4.1) även om de kan vara betydelsefulla för den enskilde eleven. De flesta av stödstrategierna kräver däremot inte mycket kognitiv ansträngning och de är inte aktiviteter som automatiseras, även om vissa av dem kan tränas upp så att de kan användas utan större ansträngning. Det som kan förvirra i diskussionen om automatisering av lässtrategier till färdigheter är att det främst är problemlösningstrategier som Afflerbach et al. (2008) åsyftar enligt min läsning. Dock används inte lässtrategier enbart för att lösa problem som uppstår utan de används också både före och efter läsningen som ett sätt att t.ex. förbereda inför läsningen eller bearbeta en texts innehåll, vilket illustreras i artikel I, II och III.

God läsförståelse kan också utvecklas utan specifik undervisning i lässtrategier (se avsnitt 2.3.3). Grabe (2009:80) framhåller att “exposure, practice, frequency of repetitions, and the development of automaticity” är viktiga faktorer för att utveckla goda läsfärdigheter. Skaftun (2011:132) beskriver på ett ännu mer konkret sätt hur läsfärdigheter utvecklas i fem steg – från novis och avancerad nybörjare till kompetent, skicklig och till sist expert. Experten vet direkt hur han/hon ska göra i en specifik lässituation, och gör det omedvetet, tack vare den erfarenhet som byggts upp. *The Skill Model* har utvecklats av Dreyfus & Dreyfus (1986) och huvudpoängen i den kan enligt Skaftun (2011:140) beskrivas: “the better we are at doing something, the less we know about what we are doing and, hence, the less exhaustively we are able to ac-

count for what we are doing”. Den här automatiseringen handlar dock inte om att det är lässtrategier som automatiserats, enligt Skaftun. Modellen beskriver hur läsutveckling sker utifrån ett erfarenhetsbaserat eller intuitivt beteende i stället för ett regelbaserat sådant (exempelvis genom lässtrategier). Alla kanske därmed inte är behjälpta av konkret lässtrategiundervisning utan kan utvecklas till goda läsare ändå. Ett konkret exempel på detta redovisas i artikel III, där eleven Norah visar att hon har goda läsfärdigheter. Däremot blandar hon ihop lässtrategierna och kan inte redogöra för dem som använts i undervisningen. En möjlig orsak till detta kan vara att Norah helt enkelt inte är i behov av de lässtrategier som undervisningen har fokuserat. Hon förstår innehållet i texterna som läses ändå. Citatet ovan beskriver att personer som är bra på något kan ha svårt att redogöra för vad de gör eftersom de inte tänker på det. Utifrån ett metakognitivt perspektiv, där både en kontrolldel och en kunskapsdel innefattas (se avsnitt 2.1.4.2) verkar Norah i den här lässituationen ha en del kvar att utveckla när det gäller kunskapsdelen av metakognition, som inbegriper att kunna reflektera över sig själv som inlärare, över uppgiften samt om strategianvändningen. Kontrolldelen däremot, som handlar om att övervaka förståelsen och lösa de problem som uppstår i läsningen fungerar i den aktuella lässituationen bra för Norah (se artikel III).

Diskussionen om att en medveten användning av lässtrategier utvecklas till omedvetna färdigheter är inte helt okomplicerad. Beroende på hur lässtrategier definieras och kategoriseras kan denna diskussion uppfattas olika. Problemlösningstrategier, som Afflerbach et al. (2008) utgår från, kan i enlighet med deras resonemang utvecklas till mer eller mindre omedvetna färdigheter. Dock brukar strategier även indelas i andra grupper eftersom de inte bara löser konkreta problem. Dessa kan användas både före, under och efter läsningen för att på olika sätt vara ett stöd för förståelsen. Enligt MARSII-indelningen av Mokhtari & Reichard (2002) är globala strategier och stödstrategier andra typer av strategier som inte kan utvecklas till färdigheter på samma sätt som problemlösningstrategier. Men som också diskuterats kan läsare utveckla goda läsfärdigheter genom ett erfarenhetsbaserat lärande. Undervisning kan följaktligen bygga upp läsarens erfarenheter utan explicit strategiundervisning. För elever som har svårigheter med läsningen kan strategiundervisning synliggöra vad en framgångsrik läsare gör. Att konkret stötta och modellera, dvs. att visa och berätta hur en erfaren läsare tänker och gör vid läsningen av en text, kan ha en avgörande betydelse för dessa elevers läsförståelse.

6.4 Avhandlingens bidrag

Avhandlingens syfte har varit att utforska lässtrategiers betydelse för flerspråkiga elevers utveckling av läsförståelse på svenska. Studien har en *mixed methods research*-design (MMR). Mervärdet med MMR har varit att olika delar har integrerats på olika nivåer i avhandlingen (t.ex. metod, urval och resultat). De olika faserna har influerat varandra bland annat genom att metoder har anpassats under avhandlingsarbetets gång (se 4.1.2). Genom att kvalitativa och kvantitativa metoder har använts och integrerats har lässtrategiers betydelse utforskats utifrån olika perspektiv, även teoretiskt. Detta har resulterat i ett rikt datamaterial som också har bidragit till att visa komplexiteten i att undersöka lässtrategier och flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska.

Avhandlingen har bidragit med att exemplifiera lässtrategiundervisning på mellanstadiet och dessutom uppmärksammat på vilka sätt denna undervisning kan anpassas inom ramen för en skolkontext där eleverna läser texter på svenska. Undervisningen har utgått från RT-strategierna (*summera, ställa frågor, göra förutsägelser och reda ut oklarheter*). I den kvalitativa intervjustudien (se artikel III) framkommer dock att eleverna är i behov av och delvis använder andra strategier för att lösa de konkreta problem som uppstår vid läsningen av ämnestexter. Av RT-strategierna är det främst *reda ut oklarheter* som hjälper eleverna i den konkreta lässituationen. Eleverna reder framgångsrikt ut oklarheter på ordnivå genom att exempelvis läsa om en mening eller ett stycke eller genom att använda sin bakgrundskunskap. Trots detta har vissa elever svårt att förstå det övergripande sammanhanget i texten. För att förstå detta krävs bland annat också metakognition, dvs. att eleverna kan reflektera över sin inläring samt kontrollera förståelsen. RT bygger ursprungligen på att elever diskuterar texter i mindre grupper där de själva leder samtalet. I den egna läsningen måste eleverna övervaka sin förståelse och hantera svårigheter som uppstår genom att själva välja lämpliga strategier vid behov. Förutom de strategier som blir synliga i artikel I och III framkommer även i artikel II att eleverna rapporterar att de använder ytterligare strategier eller strategiska handlingar när de läser skolrelaterade texter. Det är således en komplex bild som framkommer i avhandlingen om vilken betydelse lässtrategier har för de flerspråkiga mellanstadieelevernas utveckling av läsförståelse på svenska.

Den longitudinella designen har bidragit med att synliggöra utvecklingen hos en grupp elever vars utveckling över tid sällan beforskats. Resultaten identifierar flera intressanta fynd, både när det gäller prestationsskillnader i resultat med avseende på kön och utländsk bakgrund, elevernas självrapporterade strategianvändning och hur denna relaterade till elevernas utveckling av läsförståelse.

Avhandlingen har också belyst strategibegreppet och diskuterat hur strategier och färdigheter kan förstås och relateras till varandra. I en svensk skolkontext har detta relevans med anledning av den något otydliga definitionen i grundskolans styrdokument (Skolverket 2011) som kommenterades i inledningskapitlet. Undervisning enligt en viss modell kan bidra till en alltför snäv bild av vad läsförståelsestrategier kan vara, vilket bekräftas i avhandlingens resultat (se artikel I och III).

6.5 Didaktiska implikationer

Situationen i den svenska skolan vad gäller måluppfyllelse för flerspråkiga elever har uppmärksammats under en tid. Klyftorna ökar mellan olika elevgrupper, och skolan är mer ojämlig nu än tidigare (Cerna et al. 2019). En grupp av elever som särskilt uppmärksammats i avhandlingen och i PIRLS 2011 och 2016 är elever som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar (Skolverket 2012, 2017b). Varför dessa elevers läsprestationer är så mycket lägre än de infödda elevernas kan bero på en rad faktorer som diskuterades i 6.2.1, bl.a. segregation, socioekonomisk bakgrund och läsvanor. Att dessa elever inte utmanas tillräckligt i skolan, eller inte får det stöd de behöver, kan också vara bidragande orsaker till att deras läsförståelse är konsekvent lägre de inföddas. Att ställa höga krav med god stöttning är därför något som bör betonas.

En explicit undervisning där lärare modellerar och undervisar om strategier har i tidigare forskning visats vara ett stöd i elevers utveckling av läsförståelse. Resultaten som framkommer i avhandlingen visar både *att* lässtrategier kan vara användbara verktyg för flerspråkiga elever på mellanstadiet samt *hur* de kan vara det. Att lära elever hur de kan tänka och agera för att utveckla god läsförståelse är av vikt för alla men kan vara av särskild betydelse för flerspråkiga elever, som ska läsa skoltexter på ett språk de håller på att lära sig. God läsundervisning behöver inte nödvändigtvis utgå från någon undervisningsmodell. En medveten och strukturerad undervisning är dock nödvändig för att eleverna ska förstå innehållet i de ämnestexter som läses i skolan. Detta är en uppgift som alla lärare har ansvar för.

I utvecklingen av strategisk läskompetens behöver elever ha en repertoar av strategier samt en medvetenhet om hur, när och varför dessa kan användas. Förutom att känna till strategier måste elever även kunna använda och kombinera dem på olika sätt, vilket till stor del handlar om metakognition. För att de ska kunna använda sin kognitiva förmåga på bästa sätt är det också väsentligt att användningen av lässtrategier automatiseras. Detta sker genom att

elever får läsa många olika typer av texter och att de regelbundet får träna på att använda strategier.

Som illustrerats i avhandlingen bör undervisningen av flerspråkiga elever koppla till elevernas liv, bekräfta deras identiteter, vidga deras språk och stötta meningsskapande enligt Cummins LEF (Cummins 2016, 2017). En viktig del av flerspråkiga elevers kunskaper som de har med sig till skolan är deras språkliga repertoar. I elevers utveckling av både identiteter och förståelse kan alla språkliga resurser med fördel användas som tillgångar (se avsnitt 5.2.3 om transspråkande). Cummins (2017:265f.) beskriver att pedagoger behöver se på sin undervisning med flerspråkiga glasögon. I stället för att utgå från vilka brister eleverna har, är det nödvändigt att lärare ser elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter som resurser för lärandet.

6.6 Framtida forskning

Utifrån de tre delstudier som ligger till grund för föreliggande avhandling finns det många förslag till vidare forskning. I avhandlingen har bland annat lässtrategiundervisning på mellanstadiet studerats. För att kunna relatera resultatet i artikel I till andra beskrivningar av strategiundervisning med flerspråkiga behövs ytterligare studier. Flerspråkiga elever i olika åldrar och grupper där flerspråkiga elever inte är i majoritet vore intressant att undersöka vidare. Eftersom vi vet lite om lässtrategiers effekt på flerspråkiga elevers läsförståelse är interventionsstudier en annan möjlighet för vidare forskning. I Norden finns inte många sådana studier, vare sig med yngre eller med äldre flerspråkiga elever. Även longitudinella studier vore intressant för fortsatta studier. Att följa elevers utveckling över tid ger värdefull kunskap om vilken typ av undervisning som de flerspråkiga eleverna möter och hur denna stöttar deras språk- och kunskapsutveckling. Ett annat lite utforskat område är hur användning av elevers samlade språkliga resurser kan användas i läsundervisningen.

I avhandlingens första artikel studerades lässtrategiundervisning i olika ämnen men någon ämnesspecifik läsning förekom inte. Förekomsten av *generiska* (allmänna) *lässtrategier* och *ämnesspecifika lässtrategier* skulle därför kunna beforskas samt hur dessa förhåller sig till varandra i ämnesundervisningen. Utifrån resultatet i artikel I bör detta främst studeras med något äldre elever, som har utvecklat grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Särskilt intressant ur ett andraspråkperspektiv blir att utforska om, och i så fall hur denna undervisning stöttar flerspråkiga elevers utveckling av ett ämnesspecifikt läsande.

I avhandlingen undersöks flerspråkiga elevers läsutveckling med hjälp av ett lästest. Denna typ av lästest visar att instrument som är validerade med första-

språkslever inte räcker till för att mäta eller fånga upp flerspråkiga elevers läsförståelse. Därför är fortsatta studier om hur flerspråkiga elevers läsförståelse kan mätas och bedömas på ett tillförlitligt sätt intressant att undersöka vidare. En annan fråga som behöver utforskas är om de fynd som upptäcktes i artikel II, angående korrelationen mellan pojkars läsförmåga och användning av globala strategier, var en tillfällighet eller inte. Tidigare studier har inte konstaterat samma korrelation, vilket föranleder vidare studier. Resultatet i artikel II visar också att det inte finns någon signifikant skillnad mellan pojkarnas och flickornas strategianvändning. Detta är också intressant att undersöka vidare eftersom flickor genomgående presterar bättre än pojkar på läsförståelsetest. Därmed borde det också finnas skillnader i deras strategianvändning. Tidigare forskning har dessutom inte visat någon enighet vad gäller könsskillnader i flerspråkiga elevers strategianvändning. Strategianvändningen skulle också kunna beforskas genom metoden *think-aloud protocols*. På det sättet skulle en fördjupad kunskap om elevernas faktiska strategianvändning också nås.

De icke-signifikanta skillnaderna i läsförståelse som redovisades i artikel II, mellan elever födda i Sverige och elever födda utomlands, skulle också behöva undersökas vidare. Möjlighet till signifikans i jämförelse av medelvärdesskillnader är relaterat till urvalsstorlek, vilket gör det väsentligt att studera den här frågeställningen med ett större urval än i föreliggande studie. De större internationella undersökningarna använder också olika kategoriseringar av de flerspråkiga eleverna vilket gör det svårt att uppnå kumulativitet i forskningen.

Resultatet i artikel III visar att elever kan vara goda läsare utan att kunna redogöra för särskilda lässtrategier och att elever också kan känna till lässtrategier utan att veta hur de ska användas. Med anledning av detta vore det intressant att studera hur flerspråkiga elever, i olika åldrar, förstår och tolkar ämnestexter samt hur de reflekterar kring sin läsning. Studier där elevers strategianvändning kopplas till läsningen av texter på flera språk råder det också brist på.

Summary

Background

Reading comprehension is something that develops over a long period of time. School therefore plays an important role in creating good conditions for helping students read and understand different types of texts. One focus in the process of developing strategic reading skills is being aware of your own learning. Some students develop good reading skills implicitly, i.e. by reading a variety of texts and by working with various types of exercises. For students who do not develop into good readers in this manner or students struggling with reading comprehension, explicit instruction can be very helpful. In the upper-elementary grades (grades 4–6), the texts become more advanced in terms of both linguistics and content, which can be particularly challenging for multilingual students. They have not always been able to develop the deeper language understanding of the second language that is required to be able to assimilate the content of the texts used in school (Cummins 2000).

Reading comprehension instruction has received considerable attention in Sweden, particularly when the curriculum for compulsory school (grades 1–9) (designated Lgr 11) entered into force. In this, emphasis was placed on reading comprehension and explicit work with reading strategies in all grade levels, which had not been so clearly specified in earlier curricula (Skolverket 2011). Because Swedish students' reading comprehension results in international measurements had fallen for a period of time (between 2000 and 2015), work in reading comprehension and reading strategies was emphasized, among

other things in light of research showing that reading strategy instruction positively affects students' reading comprehension (see t.ex. Block & Duffy 2008, Davis 2010, Rosenshine & Meister 1994). However, there is little research on what can be specifically defined as reading strategy instruction for multilingual students, particularly in a Nordic context. Multilingual students are a very heterogeneous group, and a report from OECD shows that there are large gaps in reading comprehension between native students with two Swedish-born parents and students with a foreign background, i.e. students whose both parents were born abroad (Cerna et al. 2019).

Purpose and research questions

The overall purpose of this dissertation study is to illustrate the importance of reading strategies in the development of multilingual students' reading comprehension. This is done by exploring reading strategies from a teaching, a reading development and an individual perspective. The dissertation includes three substudies, as well as articles (articles I–III). Three overall questions were formulated to concretize the purpose:

1. How is reading strategy instruction conducted in multilingual upper-elementary classes?
2. In what ways does the reading comprehension of multilingual students develop during the upper-elementary period, and how does reading comprehension relate to students' use of reading strategies?
3. What challenges do multilingual upper-elementary students face when reading subject-specific texts, and how do they reflect on their reading strategy use?

These overall questions were then concretized further through additional questions (I–III below), which are also linked to the respective article (articles I–III).

- I.
 - a) What reading strategies do teachers use in different subjects at the upper-elementary level?
 - b) How is reading strategy instruction adapted based on the conditions and needs of the multilingual students?
- II.
 - a) To what extent does students' reading comprehension develop over a two-year period?

- b) Are there achievement differences with regard to gender and/or immigrant background?
 - c) Are there differences in students' reported use of reading strategies with regard to gender?
 - d) What is the relationship between the students' reading comprehension and their reported use of reading strategies?
- III
- a) What difficulties do multilingual upper-elementary students face when reading subject-specific texts, and how do they handle these difficulties?
 - b) How do multilingual students reflect on the use of reading strategies (i) in general and (ii) in connection with reading concrete texts?

The compilation thesis comprises an introductory chapter and three articles. Information about the author, year, title and publication status is listed below.

Article I: Lindholm, Anna 2016. Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet ['Support through use of reading strategies in the multilingual classroom']. In: Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg (eds.), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning, pp. 173–196.

Article II: Lindholm, Anna & Michael Tengberg (revised and resubmitted). *The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use*.

Article III: Lindholm, Anna (in press). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier ['Multilingual students' text comprehension and reflections on use of reading strategies']. *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* nr 1/2019.

Previous research

Previous research has shown that reading strategy instruction has a positive effect on the reading comprehension of upper-elementary students, particularly weak readers, i.e. students with low scores on reading tests, e.g. (Fung et al. 2003, Klingner et al. 1998, Olson & Land 2007, Taylor et al. 2003, Taylor et al. 2006). In a major project spanning eight years, Olson & Land (2007) reports several positive consequences of the strategy instruction that

has been implemented. In addition to increased goal fulfillment, the students (of which 93% are second language students) describe that strategy instruction has helped them view themselves as capable and literate individuals, thereby enabling their self-confidence to grow. Through this self-confidence, they have become more motivated and engaged in the instruction. They also emphasize the importance of skilled teachers, who create engagement, particularly with second language students, and challenge them to reflect and think about the texts. High expectations should be set for second language students, but they should also be provided with good support (Olson & Land 2007).

When it comes to strategy use, studies have shown that good second language readers use reading strategies to a greater extent than less proficient readers (Chamot & El-Dinary 1999, Dabarera et al. 2014, Jiménez 1997). For example, good readers have the ability to monitor their understanding, integrate ideas from the text, ignore words that are not important for understanding, use previous knowledge and experience, and remember the content of the text while reading it. Less proficient readers find it difficult to understand the overall context of a text, and they often focus on details in the text. Moreover, they find it difficult to skip words that they do not understand, do not use previous experience, and have trouble integrating ideas in a text (Chamot & El-Dinary 1999, Hosenfeld 1977, Jiménez 1997, Zhang et al. 2008).

Theoretical premises

The dissertation is based on cognitive and sociocultural perspectives of reading, both of which are necessary in order to describe and understand the complexity of reading comprehension. This is illustrated by the RAND Reading Study Group (2002) model, which contains three key elements: the reader, the text, and the activity. These three are also surrounded by a sociocultural context that interacts with the different parts of the model in the actual reading process. To understand what is specific to second language students' development of reading and writing skills, the *Literacy Engagement Framework* (LEF) was used (Cummins 2016, 2017), particularly in the study on which Article I is based. According to LEF, access to written texts as well as reading and writing engagement are of crucial importance in enabling students to achieve reading and writing skills. This applies to all students, but is particularly important for multilingual students (Cummins 2017). Being able to participate in meaningful reading and writing activities, even though their linguistic ability is limited, strengthens the engagement of multilingual students. According to LEF, en-

agement is strengthened when a) students' ability to understand texts is supported, b) the instruction activates the students' background knowledge and connects to their lives, c) the students' different identities are affirmed, and d) their knowledge about the academic language is extended (Cummins 2016, 2017).

Vygotsky's sociocultural perspective is used to describe and understand how students' development of reading comprehension takes place in interaction with others (Lantolf 2000, Säljö 2010, Vygotsky 1978, 2001). The term *scaffolding*, introduced by Wood et al. (1976:90), is key and is described as "a process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts". This means that the teacher gives the students a lot of support at the beginning of the learning process, but gradually reduces it as the students are able to manage more on their own. In close connection with this support process is Vygotsky's *zone of proximal development*. This relates to the distance between what a student can do themselves without help and what the student can do together with a more experienced person (Vygotsky 1978:86).

Cognitive theories are used to study students' development of reading comprehension and their use of reading strategies (Articles II and III). Article II is based on theories of metacognition, which originate from cognitive theories. Metacognition refers to "knowledge about cognition and regulation of cognition" (Baker et al. 2015:72) and is often assumed to be of great importance in the development of reading comprehension. The knowledge component of metacognition relates to the ability to reflect on the cognitive processes, i.e. having knowledge about yourself and your learning, about the task being performed, and about strategy use (ibid.). The regulation component relates to the ability to self-regulate the cognitive processes, which includes planning, monitoring and evaluation of these. When students regulate their own actions they handle any difficulties that arise by choosing suitable strategies (Baker 2002, Baker & Brown 1984).

Article II is based on theories of cognitive information processing (O'Malley & Chamot 1990), which is based on Anderson's theory (1983, 1985). The premise of this theory is that second language learners convert conscious declarative knowledge into an unconscious procedural knowledge by processing information in different stages. Paris et al. (1983) have developed a metacognitive framework that serves as the theoretical premises for the study presented in Article III, where three types of metacognitive knowledge are considered necessary for the development of strategic reading skills. Declarative knowledge is knowing *that* something is the case, e.g. the reader having knowledge of their own abilities. Procedural knowledge is knowing *how* to do something, e.g. the reader knowing *how* to perform a task. Knowing *when* and *why* certain actions

should be performed requires conditional knowledge. This means that actions are performed intentionally, with motivation and self-regulation (Paris et al. 1983:303f.).

Method and data

The overall methodological approach of this dissertation is mixed methods research (MMR). A combination of qualitative and quantitative methods has been used to illustrate reading comprehension and reading strategies from different perspectives. The term “complementary strengths” explains how the approach contributes to something more: “the whole in a mixed research study is greater than the sum of the parts” (Johnson & Christensen 2017:51). Thus, it is the integration, which can be done in various parts of the research process, that contributes added value. In this case, it means that the three phases that make up the study and are represented by three articles have been integrated in terms of method, sample, analysis and results (cf. Johnson & Christensen 2017). In the articles, qualitative methods are used in Article I and III, while Article II is based solely on a quantitative method. All material was collected at a single school, where the majority of the students are multilingual. In the 2015/2016 school year, 93% of the students in grades 4–6 had an immigrant background, which means that both parents were born abroad (Skolverket 2018). About half of these were born in Sweden and half abroad. About a dozen first languages are represented in the four classes: Albanian, Arabic, English, Kurdish, Pashto, Polish, Romani, Serbian, Somali, Spanish, Swedish, Swahili and German. The largest language groups are Arabic, Kurdish, Romani and Somali. A factor specific to this school area is that goal fulfillment is low according to national statistics (Skolverket 2018) and the proportion of parents with post-secondary education is very low. The educational background of the parents play a major role in students’ success at school (see e.g. Skolverket 2017). During the years when data was collected (2015–2017), 12–14% of upper-elementary parents (at the participating school) had post-secondary education. These figures can be compared to the national average, which was about 56% during the same time period (Skolverket 2018).

In phase 1, data was collected through classroom observations and teacher interviews (spring 2015). The observations were conducted over a five-week period with two grade 4 classes, where approximately 95% of the students were multilingual. Instruction in three subjects was observed: biology, religion and Swedish as a second language. Audio recordings were made of the lessons, and observation records, field notes and photos were used as support in the col-

lection process. After the observations, the three instructing teachers were interviewed. Cummins' *the Literacy Engagement Framework* (2016) was used in the analyses of the observation material. The teacher interviews were analyzed using qualitative content analysis (Patton 2002).

The phase 2 study, which included four classes ($N=62$), is a longitudinal study conducted over four semesters (2015–2017). The students' reading comprehension was measured on three occasions using diagnostic reading and writing tests, DLS (Järpsten & Taube 2010). The collections were conducted at the start of grade 5, the end of grade 5, and the end of grade 6. The students' strategy use was measured using the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARS (Mokhtari & Reichard 2002). In this phase, data was analyzed through statistical hypothesis testing and correlation analyses using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The reading comprehension test, which was used on three occasions, was standardized and consisted of 39 questions, most of which were multiple choice questions with four alternatives.

The phase 3 study is based on individual textbook-based interviews with eight multilingual students in grade 5. The students in this study also participated in the observational study (Article I) and in the reading development study (Article II). The material was collected in the spring of 2016. The material was analyzed using qualitative content analysis (Patton 2002) and based on classification of vocabulary in subject texts (Järborg 2007). A metacognitive framework (Paris et al. 1983) was used in the analysis of student reflections. This describes how students develop strategic reading skills with the help of declarative knowledge, procedural knowledge and conditional knowledge.

The results are presented in three articles

Article I: Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet [Support through use of reading strategies in the multilingual classroom]

The first article explores how reading strategy instruction is conducted in multilingual upper-elementary classes. The results show that the teachers, who underwent professional development in the teaching of basic Reciprocal Teaching (RT) strategies, primarily use the *predicting* and *clarifying* strategies in their work with factual texts. One of the teachers also uses the *summarizing* strategy, but only in writing. Based on support words picked out together in class, the class writes a collective summary. When *clarifying* is used as a strategy, it is exclusively used in the classroom to sort out difficult words. Thus, there is no ex-

amination of other types of potential uncertainties, like discussing complicated or ambiguous contexts in a text. *Questioning* is a strategy that the teachers have not yet chosen to use, and this is a conscious choice. They find this strategy to be the most difficult to implement in their teaching, and two of the teachers say this comes from their own experience after having tested its use in previous classes. The results also show that the teachers adapt the reading strategy instruction to the conditions and needs of the multilingual students in various ways. The reading strategies are thus used to support the students' ability to understand texts, develop their language, affirm the students' identities, and activate the students' background knowledge, all of which are the basic principles of LEF (Cummins 2016). In addition, the analyses show that the teachers' instruction is characterized by being explicit, that it may take time, and that repetition is common. There are also challenges in the classroom. Good readers are at risk of not getting enough stimulating tasks since the instruction is mostly at a level that does not challenge these students.

The interviews with the teachers show that the reading strategy instruction has contributed to a positive change. They underscore the importance of structured instruction, in which time is allotted for inventorying the students' background knowledge and building up a common understanding before reading. This instruction contributes to increased engagement among the students, and the teachers express that the students' understanding is improved.

Article II: The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use

This article examines the reading development of multilingual upper-elementary students and its relation to self-reported strategy use. The results show that the students' reading comprehension increases significantly during the first year ($d = 0.54$) and somewhat less the second year ($d = 0.30$). Performance differences between girls and boys existed on all occasions, where the girls' results were consistently better than the boys'. This result is not really surprising as previous studies have shown differences in the reading comprehension of girls and boys over a prolonged period of time (Skolverket 2016, 2017b). The study also explored performance differences with regard to the students' immigrant background. The differences between first and second generation immigrants were not significant. A great variance in student results, as indicated by high standard deviations, in combination with a limited selection can explain why these results do not show statistical significance.

In line with previous research, there is a correlation between reading comprehension and reported strategy use, where good readers report more frequent use of reading strategies (Aivazoglou & Griva 2014, Hong-Nam & Page 2014,

Sheorey & Mokhtari 2008, Yüksel & Yüksel 2012). There is a significant positive correlation between reading achievement and reported use of global strategies on group level. However, this correlation is strongly differentiated between the two genders. There is a strong correlation between boys' reading comprehension and use of global strategies, but no significant correlation between girls' reading comprehension and any of the three subscales in MARSI. However, the study indicates that there are few to no differences in boys' and girls' reported strategy use.

Article III: Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier [Multilingual students' text comprehension and reflections on use of reading strategies]

Article III explores the text comprehension of multilingual grade 5 students, along with their reflections on use of reading strategies. This is done by examining how the students relate to the reading strategies they were taught and any others they use. The study highlights the students' metacognitive skills, i.e. how they reflect over their own reading and use of reading strategies. It also explores what multilingual students understand from the textbook texts they encounter, what problems (if any) arise during reading, and how they handle them. Two texts from the teaching material in the subject religion were read – one factual text and one of a literary nature. Both texts dealt with Nordic mythology, which the students had been working with in an interdisciplinary theme project during part of the autumn semester of grade 4. The results show that the texts chosen for the study are not considered particularly difficult by the students, as confirmed by factors such as their good understanding of the vocabulary used. The words perceived as difficult included both subject-neutral and subject-related words. To handle any problems in understanding that may arise, the students use four strategies: rereading, use of background knowledge, morphological clues, and context clues. In addition, variations in the students' metacognitive knowledge are indicated. They know what reading strategies are, but several of them have trouble discussing how, when and why they can be used. However, analysis of their answers shows that they can be good readers without being able to discuss specific reading strategies and vice versa – they can be aware of the reading strategies without being able to use them. For example, one of the students is a good reader according to the reading test and interview, but she cannot discuss the reading strategies they worked intensively with during the last school year. She nonetheless has good skills and knows what to do to understand the content of texts. She probably uses these skills unconsciously. However, the student lacks motivation and engagement when reading these texts, which are also essential components of developing reading comprehension (Cummins 2016, Kulbrandstad

1998, Paris et al. 1983). Another student can name a few reading strategies, but then has obvious problems reflecting on how and why these should be used. The illustrations used in the classroom to visualize the reading strategies (e.g. the fortuneteller and the detective) are of no help and actually seem to confuse her.

Conclusion

This dissertation studied the reading comprehension of multilingual upper-elementary students and the importance of reading strategies for the development of these students' reading comprehension. This was done from a teaching, a reading development, and an individual perspective.

In the study presented in Article I, *Reciprocal Teaching* strategies (summarizing, questioning, predicting and clarifying) were given a great deal of focus in the observed instruction. In addition to RT strategies, the teachers also use other strategies that have been proven to be effective in improving students' reading comprehension (Grabe 2009, National Reading Panel 2000). Examples include *cooperative learning*, *rereading* the text and having the students *answer questions*. However, the interviews with the teachers showed that they do not seem to identify these as reading strategies, which means that the view of what reading strategies are is limited to the strategies on which the teaching focused, i.e. the RT strategies. The strategies used in the subject-specific instruction can be described as generic (general) as they were not linked to any specific subject (Shanahan & Shanahan 2008, 2012). Strategies linked to subject-specific reading (*disciplinary literacy*) did not occur in the observed classes. This is probably because generic strategies are in focus at the upper-elementary level since the students are still at the beginning of their development of subject-specific knowledge. As the students reach higher school grades, the subjects also become more specialized.

Palincsar & Brown (1984) states that the purpose of reading strategies is to both promote understanding (in concrete reading situations) and develop readers who monitor their own learning and thinking. This focuses on the fact that many students, including multilingual ones, need a repertoire of strategies in order to understand texts, which ties in to the results of the third article that focuses on the individual perspective. As reported in Article III, most students understand the subject-specific texts well. The strategies adopted by the students when they do not understand are: rereading the text, using background knowledge, and using morphological and context clues. The students' strategy repertoire thus extends beyond the RT strategies on which the instruction focuses. This is also confirmed in the study presented in Article II,

which focused on the students' self-reported use of reading strategies. The students mostly use problem-solving strategies, followed by global strategies and support strategies. This is also in line with previous research (e.g. Aivazoglou & Griva 2014, Sheorey & Mokhtari 2008). The great deal of attention that some of the RT strategies are given in the instruction (Article I) are reflected in the students' reflections regarding the use of reading strategies. Since the instruction so strongly links reading strategies to the RT strategies, it is also not remarkable that the students mainly name these. The dissertation emphasizes that work with reading strategies must not become instrumental so that teaching focuses on strategies rather than on content. This is illustrated in Article III, where some students can reflect on their use of reading strategies, while others have more difficulty. Good reading comprehension can also be achieved in different ways, as demonstrated by the student Norah. She shows that she implicitly knows what to do to understand the content, but cannot really put words to the strategies or tell them apart. It shows that students can be good readers without being able to discuss specific reading strategies.

Article II presents the multilingual students' development of reading comprehension based on the results of a reading comprehension test called DLS [diagnostic reading and writing test]. In the discussion of the results, it states that the teacher's guide does not provide sufficient information about how multilingual students' results should be interpreted. Moreover, a number of validity and reliability questions have been raised regarding this type of reading test, as also highlighted in previous studies (Hedman 2009:39, Kulbrandstad 2000:70f., Tonne & Pihl 2013). The RAND model, which, among other things, is used as a theoretical premise, illustrates that the texts are of great significance to a student's reading comprehension (RAND Reading Study Group 2002). The texts included in the DLS proved to be difficult for the students included in my study. Because the texts were long, the students did not have enough time to finish reading the ones that were part of each test session. In addition, the texts in the test were monomodal, in contrast to the multimodal textbook texts used in instruction. The students were not used to reading such types of longer, monomodal texts. Moreover, reading these without any form of preparation or support was also an atypical situation for the students.

Referenser

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Afflerbach, Peter, P. David Pearson & Scott G. Paris 2008. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher* 61(5), s. 364–373.
- Aivazoglou, Evdokimos & Eleni Griva 2014. Reading skills and strategies. Assessing primary school students' awareness in L1 and EFL strategy use. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 3(5), s. 239–250.
- Akkakoson, Songyut 2013. The relationship between strategic reading instruction, student learning of L2-based reading strategies and L2 reading achievement. *Journal of Research in Reading* 36(4), s. 422–450.
- Alexander, Patricia A. & Tamara L. Jetton 2000. Learning from text. A multidimensional and developmental perspective. I: Kamil, Michael L., Peter B. Mosenthal, David Pearson & Rebecca Barr (red.), *Handbook of reading research. Vol 3*. New York: Longman, s. 285–310.
- Anderson, John R. 1983. *The architecture of cognition* (Cognitive science series 5.). Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, John R. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. 2 uppl. New York: W.H. Freeman.
- August, Diane & Timothy Shanahan 2006. *Developing literacy in second-language learners. Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah: L. Erlbaum.
- August, Diane, Timothy Shanahan & Kathy Escamilla 2009. English language learners. Developing literacy in second-language learners – Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research* 41(4), s. 432–452.

- Axelsson, Monica 2001. Listiga räven ur Cummins perspektiv. I: Naucclér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma/Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk, s. 200–207.
- Axelsson, Monica 2015. Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdiktiskt perspektiv. I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, s. 81–138.
- Axelsson, Monica & Ulrika Magnusson 2012. Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: Hyltenstam, Kenneth, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet. En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 247–367.
- Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren 2005. *Stärkta trädor. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Baker, Linda 1984. Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology* 76(4), s. 588–597.
- Baker, Linda 2002. Metacognition in comprehension instruction. I: Block, Cathy Collins & Michael Pressley (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, s. 77–95.
- Baker, Linda & Ann L. Brown 1984. Metacognitive skills and reading. I: Barr, Rebecca & P. David Pearson (red.), *Handbook of reading research*. Vol. 1. New York: Longman, s. 353–394.
- Baker, Linda, Laura U. DeWynngaert & Alisa Zeliger-Kandasamy 2015. Metacognition in comprehension instruction. New directions. I: Parris, Sheri R. & Kathy Headley (red.), *Comprehension instruction research-based best practices*. New York: Guilford Publications, s. 72–87.
- Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal & P. David Pearson (red.) 1996. *Handbook of reading research*. Vol. 2. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, Cheryl Sandora, Linda Kucan & Jo Worthy 1996. Questioning the author. A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal* 96(4), s. 385–414.
- Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, Rebecca L. Hamilton & Linda Kucan 1997. *Questioning the author. An approach for enhancing student engagement with text*. Newark: International Reading Association.
- Bernhardt, Elizabeth Buchter 2000. Second language reading as a case study of reading scholarship in the twentieth century. I: Kamil, Michael, P. Mosenthal, David Pearson & Rebecca Barr (red.), *Handbook of reading research*. Vol. 3. New York: Longman, s. 793–811.

- Bernhardt, Elizabeth Buchter 2005. Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, s. 133–150.
- Bernhardt, Elizabeth Buchter 2011. *Understanding advanced second-language reading*. London: Routledge.
- Block, Cathy Collins & Gerald G. Duffy 2008. Research on teaching comprehension. I: Block, Cathy Collins & Sheri R. Parris (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, s. 19–37.
- Block, Cathy Collins & Sheri R. Parris (red.) 2008. *Comprehension instruction. Research-based best practices*. 2 uppl. New York: Guilford Press.
- Block, Cathy Collins & Michael Pressley (red.) 2001. *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Block, Ellen 1986. The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly* 20(3), s. 463–494.
- Brady, Philip 1990. *Improving the reading comprehension of middle school students through reciprocal teaching and semantic mapping strategies*. Doktorsavhandling, University of Alaska.
- Brantmeier, Cindy 2002. Second language reading strategy research at the secondary and university levels. Variations, disparities, and generalizability. *The Reading Matrix* 2(3), s. 1–14.
- Brown, Ann L. & Annemarie S. Palincsar 1989. Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. I: Resnick, Lauren B. (red.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale: Erlbaum, s. 393–451.
- Brown, Rachel 2017. Comprehension strategies instruction for learners of English. Where we have been, where we are now, where we still might go. I: Israel, Susan E. (red.), *Handbook of research on reading comprehension*. 2 uppl. New York: Guilford Publications, s. 543–567.
- Bryman, Alan 2006. Integrating quantitative and qualitative research. How is it done? *Qualitative Research* 6(1), s. 97–113.
- Bryman, Alan 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber.
- Cantrell, Susan Chambers & Janis C. Carter 2009. Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology* 30(3), s. 195–224.
- Carrell, Patricia L., Becky G. Pharis & Joseph C. Liberto 1989. Metacognitive strategy training for ESL reading. *Tesol Quarterly* 23(4), s. 647–678.
- Cerna, Lucie, Hanna Andersson, Meredith Bannon & Francesca Borgonovi 2019. *Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden* (OECD Education Working Papers 194.) Paris: OECD.
- Chall, Jeanne, Vicki Jacobs & Luke Baldwin 1990. *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.

- Chamot, Anna Uhl & Pamela Beard El-Dinary 1999. Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal* 83(3), s. 319–338.
- Cohen, Jacob 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2 uppl. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, John W. & Vicki L. Plano Clark 2017. *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Cummins, Jim 1976. *The influence of bilingualism on cognitive growth. A synthesis of research findings and explanatory hypotheses* (Working Papers on Bilingualism 9.) Toronto: Ontario Institution for Studies in Education.
- Cummins, Jim 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49(2), s. 222–251.
- Cummins, Jim 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: California State Department of Education (red.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, s. 3–49.
- Cummins, Jim 1991. Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. I: Bialystok, Ellen (red.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press, s. 70–89.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 2012. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing* 25(8), s. 1973–1990.
- Cummins, Jim 2016. Language differences that influence reading development. Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. I: Afflerbach, Peter (red.), *Handbook of individual differences in reading. Reader, text, and context*. New York: Routledge, s. 223–244.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, Jim, Shirley Hu, Paula Markus & M. Kristiina Montero 2015. Identity texts and academic achievement. Connecting the dots in multilingual school contexts. *Tesol Quarterly* 49(3), s. 555–581.
- Dabarera, Carol, Willy A. Renandya & Lawrence Jun Zhang 2014. The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System* 42, s. 462–473.
- Damber, Ulla 2010. *Reading for life. Three studies of Swedish students' literacy development*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.

- Daugaard, Line Møller 2016. Diverser og fyrster. Faglig læsning og andetsprogshed i fysik/kemi i udskolingen. I: Laursen, Helle Pia (red.), *Tegn på sprog - tosprogede børn lærer at læse og skrive* (Statusrapport 9.), s. 44–51. <https://ucc.dk/sites/default/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2016_0.pdf>. Hämtat 5 februari 2019.
- Daugaard, Line Møller 2017. Ind i teksten. Læsestrategisk arbejde i det flersprogede klasserum. I: Laursen, Helle Pia (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. (Statusrapport 10.), s. 50–62. <https://ucc.dk/sites/default/files/statusrapport_2017_final.pdf>. Hämtat 5 februari 2019.
- Davis, Dennis S. 2010. *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. Doktorsavhandling, Vanderbilt University.
- Denscombe, Martyn 2009. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Denton, Carolyn A., Christopher A. Wolters, Mary J. York, Elizabeth Swanson, Paulina A. Kulesz & David J. Francis 2015. Adolescents' use of reading comprehension strategies. Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences* 37, s. 81–95.
- Doverborg, Elisabet & Ingrid Pramling Samuelsson 2000. *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. 3 uppl. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Dreyfus, Hubert & Stuart Dreyfus 1986. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Duffy, Gerald G., Laura R. Roehler, Eva Sivan, Gary Rackliffe, Cassandra Book, Michael S. Meloth, Linda G. Vavrus, Roy Wesselman, Joyce Putnam & Dina Bassiri 1987. Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, s. 347–368.
- Duke, Nell K. & P. David Pearson 2002. Effective practices for developing reading comprehension. I: Farstrup, Alan E. & S. Jay Samuels (red.), *What research has to say about reading instruction*. 3 uppl. Newark: International Reading Association, s. 205–242.
- Durkin, Dolores 1978–1979. What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), s. 481–533.
- En läsande klass 2018. <enlasandeklass.se>. Hämtat 7 april 2018.
- Erler, Lynn & Claudia Finkbeiner 2007. A review of reading strategies. Focus on the impact of first language. I: Cohen, Andrew D. & Ernesto Macaro (red.), *Language learner strategies. Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, s. 187–206.

- Escamilla, Kathy 2009. Se August, Diane, Timothy Shanahan, Kathy Escamilla.
- Field, Andy 2013. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics. And sex and drugs and rock 'n' roll*. Thousand Oaks: Sage.
- Fitzgerald, Jill 1995a. English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes. A review of research in the United States. *Review of Educational Research* 65(2), s. 145–190.
- Fitzgerald, Jill 1995b. English-as-a-Second-Language Reading Instruction in the United States. A Research Review. *Journal of Reading Behavior* 27(2), s. 115–152.
- Flavell, John H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. I: Resnick, Lauren B. (red.), *The nature of intelligence*. Hillsdale: L. Erlbaum, s. 231–235.
- Flavell, John H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), s. 906–911.
- Freebody, Peter & Allan Luke 1990. Literacies programs. Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL* 5(3), s. 7–16.
- Fung, Irene Y. Y., Ian A. G. Wilkinson & Dennis W. Moore 2003. L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction* 13, s. 1–31.
- Gabrielsen, Egil 2013. *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårs-perspektiv*. Oslo: Akademika forlag.
- Gabrielsen, Egil, Johanne Hovig, Elisabeth Rongved, Olaug Strand, Hildgunn Støle & Trond Egil Toft 2017. *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- García, Ofelia 2009. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Garner, Ruth 1987. *Metacognition and reading comprehension, Cognition and literacy*. Norwood: Ablex.
- Garner, Ruth 1990. When children and adults do not use learning strategies. Toward a theory of settings. *Review of Educational Research* 60(4), s. 517–529.
- Geertz, Clifford 1973. The interpretation of cultures. I: Geertz, Clifford (red.), *Thick description. Toward an interpretive theory of culture*. New York: Basic Books, s. 3–30.
- Gersten, Russell, Lynn S. Fuchs, Joanna P. Williams & Scott Baker 2001. Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. A review of research. *Review of Educational Research* 71(2), s. 279–320.
- Giere, Ronald N. 2004. How models are used to represent reality. *Philosophy of science* 71(5), s. 742–752.

- Goldenberg, Claude 2011. Reading instruction for English language learners. I: Kamil, Michael L., P. David Pearson, Elisabeth Birr Moje & Peter Afflerbach (red.), *Handbook of reading research. Vol 4*. New York: Routledge, s. 684–710.
- Gough, Philip B. & William E. Tunmer 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1), s. 6–10.
- Grabe, William 1991. Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly* 25(3), s. 375–406.
- Grabe, William 2009. *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greene, Jennifer C. 2007. *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Wiley Publishers.
- Gu, Peter Yongqi, Guangwei Hu & Lawrence Jun Zhang 2005. Investigating language learner strategies among lower primary school pupils in Singapore. *Language and Education* 19(4), s. 281–303.
- Guthrie, John T., Peggy Meter, Ann Dacey McCann, Allan Wigfield, Lois Bennett, Carol C. Poundstone, Mary Ellen Rice, Frances M. Faibisch, Brian Hunt & Ann M. Mitchell 1996. Growth of literacy engagement. Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly* 31(3), s. 306–332.
- Hammarberg, Björn 2014. Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. I: Otwinowska-Kasztelanica, Agnieszka & Gessica De Angelis (red.), *Teaching and learning in multilingual contexts. Sociolinguistic and educational perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, s. 3–18.
- Hedman, Christina 2009. *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling, Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Hedman, Christina 2018. Epilog. Transspråkande som pedagogisk praktik. I: Paulsruud, BethAnne, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur, s. 265–271.
- Hedman, Christina & Ulrika Magnusson 2017. Samtal om lärobokstext på två språk. Textsamtalets stöttande funktion för spansk-svensktalande ungdomar med och utan uppfattade läshinder. *Nordand – Nordisk tidskrift för andrespråksforskning* 12(1), s. 23–44.
- Hong-Nam, Kay & Larkin Page 2014. Investigating metacognitive awareness and reading strategy use of EFL Korean university students. *Reading Psychology* 35(3), s. 195–220.
- Hosenfeld, Carol 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System* 5(2), s. 110–123.

- Huey, Edmund Burke 1908. *The psychology and pedagogy of reading. With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. New York: Macmillan.
- Hägerfelth, Gun 2004. *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum*. Doktorsavhandling, Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Israel, Susan E. (red.) 2017. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Guilford Publications.
- Israel, Susan E. & Gerald G. Duffy (red.) 2008. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- Jakobson, Britt, Kristina Danielsson, Monica Axelsson & Jenny Uddling 2018. Measuring time. Multilingual Elementary School Students' Meaning-Making in Physics. I: Tang, Kok-Sing & Kristina Danielsson (red.), *Global developments in literacy research for science education*. Cham: Springer, s. 167–181.
- Jiménez, Robert T. 1997. The Strategic Reading Abilities and Potential of Five Low-Literacy Latina/o Readers in Middle School. *Reading Research Quarterly* 32(3), s. 224–243.
- Jiménez, Robert T. & Arturo Gámez 1996. Literature-based cognitive strategy instruction for middle school Latina/o students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 40(2), s. 84–91.
- Jiménez, Robert T., Georgia Earnest García & P. David Pearson 1995. Three children, two languages, and strategic reading. Case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal* 32(1), s. 67–97.
- Johnson, R. Burke & L. Christensen 2017. *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 6 uppl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Johnson, R. Burke, Anthony J. Onwuegbuzie & Lisa A. Turner 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research* 1(2), s. 112–133.
- Järborgs, Jerker 2007. Om ord och ordkunskap. I: Lindberg, Inger & Sofie Johansson Kokkinakis (red.), *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s. 61–100.
- Järpsten, Birgitta & Karin Taube 2010. *DLS. För skolår 4–6.Handledning*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget.
- Kamil, Michael L., Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (red.) 2000. *Handbook of reading research*. Vol. 3. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kamil, Michael L., P. David Pearson, Elisabeth Birr Moje & Peter Afflerbach (red.) 2011. *Handbook of reading research*. Vol. 4. New York : Routledge.

- Kandel, Brooke Elizabeth 2009. *Improving teaching and learning for English language learners*. Doktorsavhandling, Texas A & M University.
- Kitano, Margie K. & Rena B. Lewis 2007. Examining the relationships between reading achievement and tutoring duration and content for gifted culturally and linguistically diverse students from low-income backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted* 30(3), s. 295–325.
- Klingner, Janette K. & Sharon Vaughn 1996. Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal* 96(3), s. 275–293.
- Klingner, Janette K. & Sharon Vaughn 2000. The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *Tesol Quarterly* 34(1), s. 69–98.
- Klingner, Janette K., Sharon Vaughn & Jeanne Shay Schumm 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal* 99(1), s. 3–22.
- Knight, Stephanie L., Yolanda N. Padron & Hersholt C. Waxman 1985. The cognitive reading strategies of ESL students. *Tesol Quarterly* 19(4), s. 789–792.
- Koda, Keiko 2004. *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulbrandstad, Lars Anders & Else Ryen 2018. Hvordan læres et andrespråk? I: Gujord, Ann-Kristin H. & Gunhild Tveit Randen (red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS, s. 27–51.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998. *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk* (Acta humaniora 30.). Doktorsavhandling, Oslo: Scandinavian University Press.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2000. *Unge lesere – fire artiklar* (Rapport nr. 2.). Elverum: Høgskolan i Hedmark: <<http://hdl.handle.net/11250/133976>>. Hämtat 11 mars 2015.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann 2009. *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladegaard, Uffe 2017. Flersprogede læsestrategier hos nyankomne elever. I: Laursen, Helle Pia (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. (Statusrapport 10.), s. 63–73. <https://ucc.dk/sites/default/files/statusrapport_2017_final.pdf>. Hämtat 5 februari 2019.
- Langer, Judith A., Lilia Bartolome, Olga Vasquez & Tamara Lucas 1990. Meaning construction in school literacy tasks. A study of bilingual students. *American Educational Research Journal* 27(3), s. 427–471.
- Lantolf, James P. 2000. Introducing sociocultural theory. I: Lantolf, James P. (red.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, s. 1–26.

- Lantolf, James P., Stephen L. Thorne & Matthew E. Poehner 2015. Socio-cultural theory and second language development. I: VanPatten, Bill & Jessica Williams (red.), *Theories in second language acquisition. An introduction*. 2 uppl. New York: Routledge, s. 207–226.
- Laursen, Helle Pia 2015. Bilitteracitet och skriftspråkstillägnande. Litteracitetspraktiker under de första skolåren. I: Laursen, Helle Pia (red.), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, s. 13–61.
- Liberg, Caroline 2005. Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I: Carlgren, Ingrid, Ingela Josefson, Caroline Liberg, Jan Anward, Ann-Carita Evaldsson, Ference Marton, Tore Nordenstam, Inger Orre & Gaby Weiner. *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 82–104.
- Liberg, Caroline 2016. Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I: Alatalo, Tarja (red.), *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups, s. 121–144.
- Liberg, Caroline, Åsa af Geijerstam & Jenny Folkeryd 2010. *Utmana, utforska, utveckla! Om läs-och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindholm, Anna 2013. *Att läsa mellan raderna. Om flerspråkiga elevers avancerade läsförståelse*. Magisteruppsats i svenska som andraspråk. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Lindholm, Anna 2016. Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I: Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 173–196.
- Lindholm, Anna (under utgivning). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. Kommer i: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andraspråksforskning* nr 1/2019.
- Lindholm, Anna & Michael Tengberg (inskickad). *The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use*.
- Loenheim, Lisa 2019. *Att tolka det sammansatta. Befästning och mönster i första- och andraspråktalares tolkning av sammansättningar*. Doktorsavhandling, Göteborg: Meijerberg institut för svensk etymologisk forskning, Göteborgs universitet.
- Luke, Allan & Peter Freebody 1999. A map of possible practices. Further notes on the four resources model. *Practically Primary* 4(2), s. 5–8.
- Lynch, Julie S. & Janne Lepola 2015. Assessment of comprehension skills in prereaders. I: DeBriun-Parecki, Andrea, Anne Van Kleeck & Sabra Gear (red.) *Developing early comprehension*. Baltimore: Paulh Brookes, s. 179–196.
- McKeown, Regina G. & James L. Gentilucci 2007. Think-aloud strategy. Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51(2), s. 136–147.

- McKim, Courtney A. 2017. The value of mixed methods research. A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research* 11(2), s. 202–222.
- Messick, Samuel 1989. Validity. I: Linn, Robert L. (red.), *Educational Measurement*. New York: Macmillan, s. 13–103.
- Mokhtari, Kouider & Carla A. Reichard 2002. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology* 94(2), s. 249–259.
- National Reading Panel 2000. *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nygård Larsson, Pia 2011. *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling, Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- OECD 2016. *PISA 2015 results*. Vol. 1, *Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg 2016 (red.), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg 2016. Novelläsning i årskurs sju. I: Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 75–112.
- Olin-Scheller, Christina, Michael Tengberg & Anna Lindholm 2015. *Lässtrategier i rörelse. Att fördjupa elever läsförmåga*. I: Jönsson, Maria & Anders Öhman (red.), *Litteratur och Läsning*. Lund: Studentlitteratur, s. 129–149.
- Olson, Carol Booth & Robert Land 2007. A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching of English* 41(3), s. 269–303.
- Olvegård, Lotta 2014. *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- O'Malley, J. Michael & Anna Uhl Chamot 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, Anthony J. & R. Burke Johnson 2006. The validity issue in mixed research. *Research in the Schools* 13(1), s. 48–63.
- Onwuegbuzie, Anthony J. & Maria H. Mallette 2011. Mixed research techniques in literacy research. I: Duke, Nell K. & Maria H. Mallette (red.), *Literacy research methodologies*. 2 uppl. New York: The Guilford Press, s. 301–330.
- Oxford, Rebecca L. 2017. *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. 2 uppl. New York/London: Routledge.

- Padrón, Yolanda N., Stephanie L. Knight & Hersholt C. Waxman 1986. Analyzing bilingual and monolingual students' perceptions of their reading strategies. *The Reading Teacher* 39(5), s. 430–433.
- Palincsar, Annemarie Sullivan 1986. The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist* 21(1–2), s. 73–98.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Ann L. Brown 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1(2), s. 117–175.
- Paris, Scott G., Marjorie Y. Lipson & Karen K. Wixson 1983. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology* 8(3), s. 293–316.
- Paris, Scott G., Barbara A. Wasik & Julianne C. Turner 1991. The development of strategic reading. I: Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal & P. David Pearson (red.), *Handbook of reading research*. Vol 2. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 609–640.
- Parris, Sheri R. & Kathy Headley (red.) 2015. *Comprehension instruction. Research-based best practices*. 3 uppl. New York: Guilford Press.
- Patton, Michael Quinn 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3 uppl. London: Sage.
- Paulsrud, BethAnne, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin 2018. Introduktion. I: Paulsrud, BethAnne, Jenny Rosén, Boglárka Straszer & Åsa Wedin (red.), *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur, s. 11–25.
- Pearson, P. David & Gina N. Cervetti 2015. Fifty years of reading comprehension theory and practice. I: Pearson, P. David & Elfrieda H. Hiebert (red.), *Research-based practices for teaching common core literacy*. New York: Teachers College Press, s. 1–24.
- Pearson, P. David & Gina N. Cervetti 2017. The roots of reading comprehension instruction. I: Israel, Susan E. (red.), *Handbook of research on reading comprehension*. 2 uppl. New York: Guilford publications, s. 12–56.
- Pearson, P. David & Margaret C. Gallagher 1983. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology* 8(3), s. 317–344.
- Pearson, P. David, Rebecca Barr, Michael L. Kamil & Peter B. Mosenthal (red.) 1984. *Handbook of reading research*. Vol. 1. New York: Longman.
- Prater, Kathryn 2008. Reading comprehension and English language learners. I: Israel, Susan E. & Gerald G. Duffy (red.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, s. 607–621.
- Pressley, Michael 2002. Comprehension strategies instruction. A turn-of-the-century status report. I: Block, Cathy Collins & Michael Pressley (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, s. 11–27.

- Pressley, Michael, Pamela Beard El-Dinary, Irene Gaskins, Ted Schuder, Janet L. Bergman, Janice Almasi & Rachel Brown 1992. Beyond direct explanation. Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal* 92(5), s. 513–555.
- Proctor, C. Patrick, Bridget Dalton & Dana L. Grisham 2007. Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support. *Journal of Literacy Research* 39(1), s. 71–93.
- RAND Reading Study Group 2002. *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Randen, Gunhild Tveit 2013. *Tillstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Doktorsavhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Reichenberg, Monica 2008. “But before you said you believed that...” A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix* 8(1), s. 158–185.
- Reichenberg, Monica & Britt-Marie Emanuelsson 2014. Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter. En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge* 8(1), s. 1–17.
- Reichenberg, Monica & Kent Löfgren 2014. An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. *Journal of Education and Learning (EduLearn)* 8(2), s. 122–131.
- Rogers, Rebecca, Meredith Labadie & Kathryn Pole 2016. Balancing voice and protection in literacy studies with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*. 16(1), s. 34–59.
- Rosenshine, Barak & Carla Meister 1994. Reciprocal teaching. A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), s. 479–530.
- Rueda, Robert, Norman J. Unrau & Elena Son 2015. Comprehension instruction for English language learners. New perspectives, new challenges. I: Parris, Sheri R. & Kathy Headley (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. 3 uppl. New York: The Guilford Press, s. 193–208.
- Sandin, Daniel & Börge Ring 2008. *Upptäck religion*. Stockholm: Liber.
- Shanahan, Timothy & Isabel L. Beck. 2006. Effective Literacy Teaching for English-Language Learners. I: August, Diane & Timothy Shanahan (red.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah: Erlbaum, s. 415–489.
- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents. Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78(1), s. 40–59.

- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan 2012. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), s. 7–18.
- Sheorey, Ravi & Kouider Mokhtari 2001. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System* 29(4), s. 431–449.
- Sheorey, Ravi & Kouider Mokhtari 2008. Differing perceptions of reading strategy use between native and non-native college students. I: Mokhtari, Kouider & Ravi Sheorey (red.), *Reading strategies of first- and second language learners. See how they read*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers, s. 131–141.
- Silverman, Rebecca D., C. Patrick Proctor, Jeffrey R. Harring, Brie Doyle, Marisa A. Mitchell & Anna G. Meyer 2014. Teachers' instruction and students' vocabulary and comprehension. An exploratory study with English monolingual and Spanish–English bilingual students in grades 3–5. *Reading Research Quarterly* 49(1), s. 31–60.
- Skaftun, Atle 2011. Understanding reading development. A phenomenological perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 11, s. 127–148.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2012. *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2016. *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2017a. *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2017b. *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2018. *Statistik*. <<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>>. Hämtat 10 januari 2018.
- Skolverket 2019. Lärportalen. <<https://larportalen.skolverket.se/#/>>. Hämtat 2 januari 2019.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Snow, Catherine 2010. Reading comprehension. Reading for learning. I: *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier, s. 413–418.
- Spörer, Nadine, Joachim C. Brunstein & Ulf Kieschke 2009. Improving students' reading comprehension skills. Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction* 19(3), s. 272–286.
- Stanovich, Keith E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, s. 32–71.

- Steinkellner, Alice 2013. *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen. En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012.* (Rapporter 65.) Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Strand, Olaug, Åse Kari H. Wagner & Njål Foldnes 2017. Flerspråklige elevers leseresultater. I: Gabrielsen, Egil (red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget, s. 75–95.
- Swicegood, Miriam 1990. *The effects of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third-grade Spanish-dominant students.* Doktorsavhandling, Arizona State University West.
- Säljö, Roger 2010. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.
- Taboada, Ana & Vanessa Rutherford 2011. Developing reading comprehension and academic vocabulary for English language learners through science content. A formative experiment. *Reading Psychology* 32(2), s. 113–157.
- Taylor, Alan, John R. Stevens & J. William Asher 2006. The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. I: Norris, John M. & Lourdes Ortega (red.), *Synthesizing research on language learning and teaching.* Philadelphia: John Benjamins, s. 213–244.
- Taylor, Barbara M., P. David Pearson, Debra S. Peterson & Michael C. Rodriguez 2003. Reading growth in high-poverty classrooms. The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal* 104(1), s. 3–28.
- Teddlie, Charles & Abbas Tashakkori 2009. *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* Los Angeles: Sage.
- Tengberg, Michael & Christina Olin-Scheller 2016. Argumenterande texter i årskurs nio. I: Olin-Scheller, Christina & Michael Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna.* Malmö: Gleerups Utbildning, s. 113–150.
- Tengberg, Michael, Christina Olin-Scheller & Anna Lindholm 2015. Improving Students' Narrative Comprehension through a Multiple Strategy Approach. Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 15, s. 1–25.
- Thorndike, Edward L. 1917. Reading as reasoning. A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology* 8(6), s. 323.
- Tonne, Ingebjørg & Joron Pihl 2013. Andrespråkseleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 8(1), 91–114.

- Trabasso, Tom & Edward Bouchard 2002. Teaching readers how to comprehend text strategically. I: Block, Cathy Collins & Michael Pressley (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: Guilford Press, s. 176–200.
- VanPatten, Bill & Jessica Williams 2015. Introduction. The nature of theories. I: VanPatten, Bill & Jessica Williams (red.), *Theories in second language acquisition. An introduction*. 2 uppl. New York: Routledge, s. 1–16.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev Semenovič 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev Semenovič 2001. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Westlund, Barbro 2013. *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling, Stockholm: Natur och kultur.
- Wiksten Folkeryd, Jenny, Å. Geijerstam & Agnes Edling 2006. Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.
- Wiley, Terrence G. 1996. *Literacy and language diversity in the United States. Language in education*. Washington: Center for applied linguistics and delta systems.
- Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), s. 89–100.
- Yüksel, İlknur & İsmail Yüksel 2012. Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 31(Supplement C), s. 894–898.
- Zhang, Lawrence Jun, Peter Yongqi Gu & Guangwei Hu 2008. A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology* 78(2), s. 245–271.
- Østergaard, Winnie 2015. ”Jag brukar avkoda”. Läsförståelse och lässtrategier ur ett tvärspråkligt perspektiv. I: Laursen, Helle Pia (red.), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, s. 109–135.

Ingående artiklar

Lindholm, Anna 2016. Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I: Olin-Scheller, Christina & Mikael Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 173–196.

Lindholm, Anna & Michael Tengberg (reviderad och åter inskickad). The reading development of Swedish L2 middle school students and its relation to reading strategy use.

Lindholm, Anna (under utgivning). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. Kommer i: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* nr 1/2019.

Bilaga 1. Observationsschema

Ämne: Datum och tid:
Klass: Lärare:

Vilken typ av text läses? Textlängd? _____

Hur introduceras lektionen? _____

Aktiviteter som föregår läsaktiviteten: _____

Läsaktiviteten	I liten utsträckning	I stor utsträckning	Kommentar
Aktiveras elevernas förförståelse? Hur? -Läraren frågar om elevers erfarenheter /tidigare kunskaper (ex. gm tankekarta) - läraren sätter texten i ett sammanhang, ex. undervisningssammanhang (ex. visa tidslinje) eller omvärldssammanhang (ex. en aktuell nyhet) - återkopplar till tidigare lektion(er) - annat sätt			
1. Vilken strategi/vilka strategier används? Läraren modellerar? Hur? Förklarar strategin först Visar själv Låter eleverna pröva Annat sätt. Hur isf?			
2. Hur arbetas det med strategierna i klassrummet? Läraren leder arbetet Läraren instruerar eleverna hur de ska arbeta med texten/vilka strategier som ska användas Eleverna arbetar i par Eleverna arbetar enskilt			
3. (hur?) Läraren stödjer varje elevs deltagande i dialogen genom: -särskild stöttning (ex. antydningar, förklaringar, ytterligare modellering) -beröm/uppmuntran - annat sätt?			

Ämne:
Klass:

Datum och tid:
Lärare:

Vilken typ av text läses? Textlängd? _____

Hur introduceras lektionen? _____

Aktiviteter som föregår läsaktiviteten: _____

Läsaktiviteten	I liten utsträckning	I stor utsträckning	Kommentar
Aktiveras elevernas förståelse? Hur? -Läraren frågar om elevers erfarenheter /tidigare kunskaper (ex. gm tankekarta) - läraren sätter texten i ett sammanhang, ex. undervisningssammanhang (ex. visa tidslinje) eller omvärldssammanhang (ex. en aktuell nyhet) - återkopplar till tidigare lektion(er) - annat sätt			
1. Vilken strategi/vilka strategier används? Läraren modellerar? Hur? Förklarar strategin först Visar själv Låter eleverna pröva Annat sätt. Hur isf?			
2. Hur arbetas det med strategierna i klassrummet? Läraren leder arbetet Läraren instruerar eleverna hur de ska arbeta med texten/vilka strategier som ska användas Eleverna arbetar i par Eleverna arbetar enskilt			
3. (hur?) Läraren stödjer varje elevs deltagande i dialogen genom: -särskild stöttning (ex. antydningar, förklaringar, ytterligare modellering) -beröm/uppmuntran - annat sätt?			

Bilaga 2. Intervjuguide med lärare

- Hur länge har du arbetat som lärare? Hur länge på den här skolan?
- Har du studerat svenska som andraspråk?
- När började du arbeta med lässtrategier? Deltog du i skolans kompetensutveckling om lässtrategier 2013-2014?
- Hur skulle du definiera lässtrategier?
- Hur började du arbeta med lässtrategier? Började du med en strategi i taget?
- Arbetar du enligt någon särskild modell? Berätta! Hur?
- Är (modellen) ditt arbetssätt anpassat(d) på något sätt med tanke på att majoriteten av eleverna är flerspråkiga?
- Hur arbetade du tidigare?
- Vilka strategier använder du i din undervisning? Varför just de?
- Använder du olika lässtrategier i klassrummet beroende på vilken text som läses?
- Finns det några strategier som du har valt bort och i så fall varför?
- Vilka är de största fördelarna enligt dig, med att arbeta med lässtrategier?
- Vilka är de största svårigheterna/utmaningarna enligt dig, med att arbeta med lässtrategier och med att utveckla flerspråkiga elevers läsförståelse?
- Varför är arbete med lässtrategier särskilt viktigt för flerspråkiga elever, anser du?
- Upplever du att eleverna får större möjligheter att nå kunskapsmålen genom att arbeta med lässtrategier? Hur? Varför i så fall?
- Vilka, upplever du, är de största svårigheterna för de flerspråkiga eleverna när de läser text?
- Upplever du att du har tillräckligt med kunskap när det gäller arbete med lässtrategier?
- Finns det relevant material att tillgå, upplever du?
- Hela arbetslaget arbetar med lässtrategier och ni arbetar nära varandra. Skulle du säga att du har märkt någon skillnad i hur eleverna förstår texter? På vilket sätt i så fall?
- Upplever du att eleverna kan använda lässtrategierna självständigt?
- Pratar ni i arbetslaget om hur ni ska fortsätta arbetet med lässtrategier?

Bilaga 3. Enkät I

För- och efternamn: _____ Klass: _____

- Pojke
 Flicka

1. Vilket år är du född? _____
2. Är du född i Sverige? Ja Nej
Om inte, hur gammal var du när du kom till Sverige? _____

Här följer några frågor om din språkliga bakgrund.

3. Vilka språk talar du varje dag? _____
4. Vilket/vilka språk lärde du dig först? _____
5. Vilket/vilka språk används mest hemma hos dig? _____
6. Vilket/vilka språk använder du och dina kompisar med varandra?

7. Har du deltagit/deltar du i någon form av modersmålsundervisning (=hemspråksundervisning)?

På lågstadiet
På mellanstadiet

Ja	Nej	Vet ej

Om du har deltagit/deltar i modersmålsundervisning, vilket språk läste/läser du?

8. Vilket/vilka språk tycker du att du kan bäst?

Nu kommer några frågor som rör dina läsvanor utanför skolan.

9. Ungefär hur mycket/ofta läser du för nöjes skull? (Kryssa ett alternativ)

- Aldrig
 Ibland
 Mellan 1 minut och 30 minuter per dag
 30 minuter till 1 timme per dag
 Mer än 1 timme per dag

10. Läser du mer eller mindre på fritiden nu än för ett år sedan?

- Mycket mindre
 Något mindre
 Ingen skillnad
 Något mer
 Mycket mer
 Vet inte

11. Kryssa för hur ofta du brukar läsa olika saker **på svenska** utanför skolan.

Jag läser...	Dagligen	Någon eller några gånger/vecka	Någon eller några gånger/månad	Aldrig eller nästan aldrig
böcker på svenska				
dagstidningar på svenska				
övriga tidsskrifter				
faktaböcker				
serietidningar/serier på svenska				
annat på svenska, t.ex. sångtexter, bloggar, texter på internet m.m.				

12. Kryssa för hur ofta du brukar läsa olika saker **på andra språk (inte svenska)** utanför skolan.

Jag läser...	Dagligen	Någon eller några gånger/vecka	Någon eller några gånger/månad	Aldrig eller nästan aldrig
böcker				
dagstidningar				
övriga tidsskrifter				
Faktaböcker				
serietidningar/serier				
annat, t.ex. sångtexter, bloggar, texter på internet m.m.				

13. Tänk efter hur det ser ut i ditt hem och gör en uppskattning av hur många böcker som sammanlagt finns där. Du kan räkna med att det går ungefär 50 böcker på en vanlig hylla som är 1 meter lång.

- Inga eller väldigt få böcker (0-10 böcker)
- 11-50 böcker (50 böcker ryms på ett hyllplan)
- 51-200 böcker (200 böcker ryms på fyra hyllplan)
- 201-500 böcker (500 böcker ryms på tio hyllplan)
- Fler än 500 böcker (fler än 500 böcker kräver mer än tio hyllplan)

Här kommer några frågor som rör dina hemförhållanden. Sätt kryss eller fyll i det som gäller för dig.

14. Vem/vilka bor du med? Både mamma och pappa Mamma Pappa Annan

15.

	Mamma	Pappa
I vilket land är din mamma/pappa född?		
Vad jobbar din mamma/pappa med (yrke)?		

16. Hur ofta får du hjälp av någon hemma med läxor? (Kryssa ett alternativ)

- Vid varje läxtillfälle
- Någon gång i veckan
- Någon gång i månaden
- Sällan eller aldrig

17. Vem hjälper dig? (Kryssa ett eller flera alternativ)

- Mamma/pappa
- Annan vuxen
- Syskon
- Släkting
- Kompis
- Ingen

18. Hur mycket tid ägnar du åt läsläsning varje vecka?

- Mindre än 1 timme
- 1-2 timmar
- 2-4 timmar
- Mer än 4 timmar

19. Den här frågan handlar om vad dina föräldrar tycker och gör. Ange i vilken utsträckning du instämmer i följande påståenden. (Kryssa för det alternativ som stämmer in bäst.)

Mina föräldrar (minst en av dem)	Stämmer inte alls	Stämmer ganska dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
a) tycker att det är viktigt att jag gör bra ifrån mig i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) läser ofta böcker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tittar ofta på nyheter på TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) läser ofta dagstidningar (papperstidning eller på nätet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tack för hjälpen!

Bilaga 4. Enkät II

MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) version 1.0 (Mokhtari & Reichard 2002)

Instruktioner: Nedan finns påståenden om vad elever gör när de läser till exempel läroböcker, andra texter som används i skolan eller böcker som finns på bibliotek (t.ex. faktaböcker, skönlitteratur). Efter varje påstående finns fem siffror (1, 2, 3, 4, 5) och siffrorna betyder följande:

1. "Jag gör **aldrig eller nästan aldrig** detta"
2. "Jag gör detta **någon gång då och då**"
3. "Jag gör detta **ibland**" (ca 50% av tiden)
4. "Jag gör **ofta** detta"
5. "Jag gör **alltid eller nästan alltid** detta"

Läs ett påstående i taget och **ringa in den siffran** (1, 2, 3, 4 eller 5) på skalan till höger som passar in på dig och hur du läser texter. Kom ihåg att det inte finns något rätt eller fel svar i den här undersökningen!

1. Jag har ett syfte i åtanke när jag läser.	1	2	3	4	5
2. Jag antecknar medan jag läser för att förstå vad jag läser.	1	2	3	4	5
3. Jag använder mina förkunskaper för att förstå vad jag läser.	1	2	3	4	5
4. Jag tittar igenom texten för att se vad den handlar om innan jag börjar läsa den.	1	2	3	4	5
5. När texten blir svår, läser jag högt för att hjälpa mig förstå vad jag läser.	1	2	3	4	5
6. Jag sammanfattar vad jag läser för att reflektera över viktig information i texten.	1	2	3	4	5
7. Jag funderar över om innehållet i texten passar mitt syfte med läsningen.	1	2	3	4	5
8. Jag läser långsamt men noggrant för att vara säker på att jag förstår vad jag läser.	1	2	3	4	5
9. Jag diskuterar det jag läser med andra för att se att jag har förstått.	1	2	3	4	5
10. Jag tittar igenom texten först genom att t.ex. se på hur den är uppbyggd och hur lång den är.	1	2	3	4	5
11. Jag försöker att hitta tillbaka till texten när jag tappar koncentrationen.	1	2	3	4	5
12. Jag stryker under eller ringar in information i texten för att hjälpa mig komma ihåg den.	1	2	3	4	5
13. Jag anpassar hur snabbt jag läser till vad jag läser.	1	2	3	4	5
14. Jag bestämmer vad som måste läsas noggrant och vad jag kan hoppa över.	1	2	3	4	5
15. Jag använder hjälpmedel såsom ordbok för att förstå vad jag läser.	1	2	3	4	5
16. När texten blir svår läser jag mer noggrant.	1	2	3	4	5

17. Jag använder tabeller, figurer och bilder i texten för att förstå bättre.	1	2	3	4	5
18. Jag stannar upp ibland och tänker på vad jag läser.	1	2	3	4	5
19. Jag använder ledtrådar i texten för att bättre förstå vad jag läser.	1	2	3	4	5
20. Jag formulerar om information med mina egna ord för att förstå bättre vad jag läser.	1	2	3	4	5
21. Jag försöker visualisera (skapa inre bilder av) innehållet för att hjälpa mig komma ihåg vad jag läser.	1	2	3	4	5
22. Jag använder mig av textens utseende, som till exempel fet stil eller <i>kursiv</i> stil, för att hitta viktig information i texten.	1	2	3	4	5
23. Jag analyserar och värderar den information som står i texten på ett kritiskt sätt.	1	2	3	4	5
24. Jag går fram och tillbaka i texten för att hitta samband mellan olika idéer i texten.	1	2	3	4	5
25. Jag kontrollerar att jag förstått rätt när jag stöter på motsägelsefull information.	1	2	3	4	5
26. Jag försöker gissa/förutspå vad texten handlar om när jag läser.	1	2	3	4	5
27. När texten blir svår läser jag om för att förstå bättre.	1	2	3	4	5
28. Jag ställer frågor till mig själv som jag önskar få svar på i texten.	1	2	3	4	5
29. Jag kontrollerar om mina gissningar/förutsägelser om texten stämmer eller inte.	1	2	3	4	5
30. Jag försöker gissa/lista ut vad okända ord eller fraser betyder.	1	2	3	4	5

Bilaga 5. Intervjuguide elever

Frågor till texterna

Text 1: Vad trodde man på i Sverige förr i tiden?

1. Vilka var det som bodde i Asgård? (Hur vet du det) (kommentar: Vill se om de kopplar det till det de tidigare läst, att gudarna kallades för asar, eller om de letar upp svaret i texten.) (informationssökning)
2. Det fanns ett stort träd i Asgård, Yggdrasil. Vad var det för speciellt med det? (informationssökning)
3. Varför var det viktigt för männen i Midgård att vara modiga? Följdfråga: Kan du förklara så utförligt som möjligt varför de ville komma till Oden? (tolkningsfråga)

Text 2: Idun och äpplena

1. Hur gjorde jätten Tjatse för att kunna flyga? (informationssökning)
2. Hur dog Tjatse? (informationssökning)
3. Varför förvandlade Loke Idun och äpplena till en nöt när han var inne i jätten Tjatses hem? (tolkningsfråga)
4. Varför ville asagudarna så gärna att Idun skulle komma tillbaka? (tolkningsfråga)

Intervjuguide

1. Tycker du att det var någon skillnad i svårighetsgrad mellan de två texter du just läst? Om ja, på vilket sätt?
2. Tycker du (generellt) att texterna i skolan är svåra att förstå? Om ja, på vilket sätt?
3. Har några ämnen svårare texter än andra? Vilka i så fall?
4. När du läser en text själv, brukar du stanna upp och fundera på vad du har förstått och inte förstått?
5. Hur gör du om du inte förstår innehållet i en text?
6. När blir en svår text för dig? Vad är det då som är svårt?
7. Vad är det som gör en text lätt?
8. Är du en bra läsare, tycker du?
9. Hur kan du bli en bättre läsare, tror du?
10. Hur skulle du beskriva lässtrategier?
11. Vad ska man använda de till?
12. Känner du till några?
13. Använder du lässtrategier när du läser texter på egen hand? När? Vilka?

Bilaga 6. Samtyckesblankett 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SVENSKA SPRÅKET

Till föräldrar/vårdnadshavare

Information angående elevs deltagande i forskningsstudien *Flerspråkiga elevers läsförståelse*

Jag heter Anna Lindholm och är doktorand vid Göteborgs universitet. Under läsåren 2015-2017 genomför jag en studie om flerspråkiga elevers läsförståelse. Undersökningen handlar om hur elever kan arbeta för att utveckla sin läsförståelse. Din son/dotter går i en klass som planeras delta i studien.

Studien äger rum under ordinarie lektionstid. Under vårterminen 2015 planerar jag den första delstudien och kommer då att observera undervisningen i några ämnen under ca fyra veckor. I nästa delstudie (vårterminen 2016) planerar jag att samtala med eleverna om läsning. Den sista delstudien planerar jag att göra 2016-2017. Deltagarna i studien gör då två läsförståelsetest och besvarar en enkät om läsvanor. I de två första delstudierna kommer jag att göra ljudupptagningar i klassrummet, men eleverna kommer inte att filmas.

Studien följer alla etiska krav som ställs på forskning inom Sverige, vilket innebär att alla uppgifter som samlas in om elever och om skolan kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av dem. Dessutom avidentifieras materialet, vilket innebär att de riktiga namnen på ort, skola och elever aldrig kommer att användas när studiens resultat presenteras. För att minderåriga ska kunna delta i forskningsstudier krävs alltid medgivande från föräldrar/vårdnadshavare. Detta medgivande är samtidigt en bekräftelse på att du har tagit del av den här informationen. Deltagande i studien är frivilligt, men jag hoppas givetvis att du samtycker till att din son/dotter deltar. Du har rätt att när som helst dra tillbaka ditt medgivande. De uppgifter som samlats in om ditt barn kommer då att tas bort helt och hållet.

Blanketten lämnas till klassföreståndaren. Om du vill veta mer om studien får du gärna kontakta mig.

Anna Lindholm
Doktorand i Svenska som andraspråk
Göteborgs universitet
anna.lindholm@kau.se
Telefonnr: 054-7001441, 0707-440000

Huvudhandledare:
Anna Lyngfelt
Lektor/Docent i Svenska/Nordiska språk
Göteborgs universitet
anna.lyngfelt@svenska.gu.se

Jag godkänner att mitt barn medverkar i studien

Jag godkänner **inte** att mitt barn medverkar i studien

Barnets namn (text):.....

Underskrift vårdnadshavare 1

.....

Underskrift vårdnadshavare 2

.....

Bilaga 7. Samtyckesblankett 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR SVENSKA SPRÅKET

Till föräldrar/vårdnadshavare

Information angående elevs deltagande i forskningsstudien:

Flerspråkiga elevers läsförståelse - en studie om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet.

Varför kontaktar jag Er?

Under läsåren 2015-2017 genomförs en studie om flerspråkiga elevers läsförståelse vid Göteborgs universitet. Syftet med studien är att ta reda på hur lärare arbetar med läsförståelse och lässtrategier i olika ämnen på mellanstadiet samt följa flerspråkiga elevers läsutveckling över tid. Ni kontaktas därför att Er son/dotter går i en av klasserna som planeras delta i studien.

Varför görs studien?

Arbete med läsförståelse är något som är mycket aktuellt i Sverige för tillfället med bland annat ny läroplan för grundskolan, där arbete med lässtrategier har skrivits in, och regeringens satsning på ett Läslyft. Forskning om läsförståelse är därmed efterfrågad och i synnerhet forskning om flerspråkiga elevers läsförståelse.

Hur går studien till?

Studien äger rum under åren 2015-2017 och sker under ordinarie lektionstid. Eleverna kommer under den perioden att få besvara läsförståelsetester, ordförståelsetester och en enkät om läsvanor. Att klassen deltar i studien innebär dock inte att undervisningen förändras på något vis. Studien kommer heller inte ha några negativa konsekvenser för Ert barns skolgång.

Studien följer alla etiska krav som ställs på forskning inom Sverige. Alla uppgifter som samlas in om elever och om skolan kommer att behandlas i enlighet med personuppgiftslagen (1998:204). Namn på personer, skola och platser kommer dessutom att avidentifieras och ersättas med koder. Kodnyckel förvaras i låst utrymme avskilt från datamaterialet på Göteborgs universitet. För att forskningsresultat ska kunna granskas under en viss tid kommer materialet att förvaras i 10 år.

Frivillighet och medgivande

Deltagande i forskningsstudier ska alltid ske frivilligt. Det betyder att alla som deltar måste ha lämnat sitt samtycke först. För att minderåriga ska kunna delta i forskningsstudier krävs dessutom medgivande från föräldrar/vårdnadshavare. Jag hoppas därför att Ni lämnar medgivande till att Er son/dotter deltar i denna studie. Detta medgivande är samtidigt en bekräftelse på att Ni har tagit del av informationen ovan. Det är viktigt att känna till att Ni när som helst kan dra tillbaka Ert medgivande. De uppgifter som samlats in om Ert barn kommer då att tas bort helt och hållet.

Om Ni har några frågor eller funderingar får Ni gärna kontakta Anna Lindholm eller Anna Lyngfelt. För frågor om hantering av personuppgifter går det också bra att kontakta Göteborgs universitets personuppgiftsombud: Kristina Ullgren (tel. 031-786 10 92).

Anna Lindholm
Doktorand i Svenska som andraspråk
Göteborgs universitet
anna.lindholm@kau.se
Telefonnr: 054-7001441, 0707-440000

Huvudhandledare:
Anna Lyngfelt
Lektor/Docent i Svenska/
Nordiska språk
Göteborgs universitet
anna.lyngfelt@svenska.gu.se

Samtyckesformulär

Jag/Vi har tagit del av informationen som gäller studien om flerspråkiga barns läsförståelse och Jag/Vi har fått tillfälle att ställa frågor om studien och fått dessa besvarade. Vi vet också att det är möjligt att när som helst avbryta deltagandet utan att det får några som helst konsekvenser.

Jag/Vi samtycker härmed till deltagande i studien.

Ort: _____ Datum: _____

Barnets namn (text): _____

Vårdnadshavare 1:

Vårdnadshavare 2:

Underskrift: _____ Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____ Namnförtydligande: _____

Blanketten lämnas till klassföreståndaren.

